PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN

Félix García Moriyón

Pregunto, dialogo, aprendo

Cómo hacer filosofía en el aula

Ediciones de la Torre

PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN

Félix García Moriyón

Pregunto, dialogo, aprendo

Cómo hacer filosofía en el aula

Ediciones de la Torre

Félix García Moriyón

Pregunto, Dialogo, Aprendo

Cómo hacer filosofía en el aula

EDICIONES DE LA TORRE
MADRID, 2014

©
Del la obra: Félix García Moriyón
De esta edición: Ediciones de la Torre
Espronceda, 20 28003 Madrid
Tel.: 91 692 20 34 Fax.: 91 692 48 55
info@edicionesdelatorre.com
www.edicionesdelatorre.com
Primera edición: abril 2014
ETIndex: 491DQF28D
ISBN: 978-84-7960-686-2
Formato digital:
Iris Cultura y Comunicación S.L.

.

El signo © (*copyright*; derecho de copia) es un símbolo internacional que representa la propiedad de autor y editor y que permite a quien lo ostenta la copia o multiplicación de un original. Por consiguiente, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

.

A mis alumnos. Siempre iguales, siempre distintos.

.

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de una larga experiencia dando clase de Filosofía en la enseñanza secundaria y el bachillerato. Intento exponer aquí la experiencia adquirida desde 1975, año en el que comencé a dar clase de Filosofía en un colegio privado, el colegio San Ignacio dirigido por mi padre en el que estuve trabajando durante 10 años. En 1979 pasé a la enseñanza pública, tras aprobar las correspondientes oposiciones y desde entonces he dado clase de Filosofía en cuatro institutos diferentes: el Alonso de Ercilla, en Ocaña; el Francisco Franco (así se llamaba entonces, no sé ahora) en Coca; el Los Castillos, en Alcorcón, donde estuve diez años; y desde 1991 estoy en el Avenida de los Toreros.

Si tuviera que resumir en pocas palabras lo que ha supuesto para mí la enseñanza de la filosofía durante estos años, diría que ha sido una experiencia sumamente gratificante. He disfrutado, y todavía disfruto, dando clase. Gracias a mis alumnos, que siempre saben mucho de pedagogía, he podido ir mejorando mi práctica docente, o al menos lo he intentado. En ese sentido mucho de lo que expongo aquí, por no decir todo, es consecuencia de esa interacción constante con mis alumnos. Sus observaciones, sus reacciones, sus respuestas a mis preguntas sobre cuestiones didácticas, han sido muy valiosas y me han ayudado a ir introduciendo modificaciones o añadiendo nuevas prácticas para adaptarme más a la situación actual.

Otra parte de lo que aquí aparece es el resultado del contacto con muchos compañeros de profesión con los que he intercambiado ideas y experiencias. Fui socio fundador de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto y durante varios años participé activamente en todo lo que se organizaba desde la sociedad. Allí estuve en contacto con gente buena, que se tomaba su trabajo en serio y que pretendía innovar. A muchos de ellos les sigo viendo en encuentros diversos y siempre es enriquecedor escuchar lo que están haciendo, lo que les preocupa y lo que les ocupa. Mencionarlos a todos

es imposible y mencionar sólo a algunos sería injusto para los que no incluyera. Mi agradecimiento, pues, va dirigido a todas y a todos.

Un momento decisivo en mi vida como profesor fue la estancia de un curso académico en Montclair State College (actualmente es una Universidad), en New Jersey. Desde septiembre de 1986, gracias a una buena beca del Comité Conjunto Hispano-Americano, pude aprender mucho con Matthew Lipman y Ann Sharp y otras personas del IAPC. Ellos me hicieron progresar notablemente en mi manera de entender la enseñanza, pues rápidamente me di cuenta de que estaban haciendo precisamente lo que yo iba buscando. Desde entonces mi implicación con el programa de Filosofía para Niños ha sito total, tanto a nivel estrictamente personal, en mis propias aulas, como a nivel nacional e internacional. La compañía y proximidad de decenas de compañeros en el Centro de Filosofía para Niños, con sus publicaciones, sus encuentros y sus cursos de formación, han sido una fuente inagotable de conocimientos. También ha actuado como permanente pozo de energías para mantener un elevado nivel de esfuerzo en la elaboración y aplicación de una propuesta de actividad filosófica al principio muy innovadora y hoy ya bastante aceptada, por fortuna. Lo mismo tengo que decir de la compañía de numerosas personas de otros países con las que he intercambiado todo lo relacionado con la aplicación de la filosofía en la educación, tanto en el ICPIC, la organización internacional, como en SOPHIA, la red europea. Una vez más me limito a expresar un agradecimiento general, porque sería imposible mencionar a todas las personas con las que me he relacionado estos años y con las que sigo en estrecho contacto.

Más concreto es el apoyo recibido en dos ámbitos específicos. A José María de la Torre le debo también mucho porque apostó desde el principio por la publicación de los materiales de filosofía para niños y con él he publicado alguno de mis trabajos relacionados con este tema. Ha publicado además otros materiales elaborados por mí, y se arriesga una vez más con este libro. Por otra parte, en estos años me he acercado con rigor al ámbito de la investigación para verificar la validez de lo que estaba haciendo. En mi primera investigación conté con la ayuda de Amparo Moreno, de la UAM, más un pequeño grupo en el que estaban Vicente Traver y Paco Pascual. A continuación entré en relación con Roberto Colom, con el que vengo trabajando desde hace años; de él he aprendido mucho y con él he trabajado mucho, y seguimos. Hubo un primer grupo de investigación en el que

estábamos Santos Lora, Vicente Traver y María Rivas; todos juntos publicamos un buen libro. Después he seguido con Roberto y con la compañía esporádica de Irene Rebollo y la continuidad intermitente de María Rivas. Como dejo claro en este libro, la investigación educativa me parece un elemento irrenunciable y sin todas estas personas nos la hubiera llevado adelante.

La elaboración final de este libro tiene otras deudas muy específicas que es justo mencionar. Para empezar, este trabajo lo he realizado gracias a una licencia de estudios que me concedió la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Disponer de un año lectivo para leer y escribir, sin tener que dar clase, es una oportunidad extraordinaria que espero haber aprovechado bien. Ya tuve una para estar en Estados Unidos y esta segunda, mejor dotada que la anterior, me ha dado el tiempo necesario para ponerme a escribir sin distracciones.

El manuscrito ha ido recibiendo los comentarios de mis alumnos en el Título de Especialización Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM. Almudena, Lucía, Coral, Mercedes, Pepa y Samuel, iban leyendo las páginas según las escribía y hacían comentarios que ayudaban a perfilar mejor el contenido. El libro ya completo se lo he entregado a buenos amigos, a Tomás Miranda, a ángel Salazar, a Concepción Pérez García y a Carmen Bengoechea. Los cuatro me han hecho observaciones oportunas que he tenido en cuenta en la redacción final. Ana García Vázquez y Gabriel Arnaiz ha revisado con detalle y cariño el capítulo dedicado a la práctica filosófica, pues saben mucho de ello. Por último, Rafael Robles ha aportado su enorme conocimiento y experiencia a la supervisión y corrección de las páginas dedicadas a las nuevas tecnologías.

En definitiva, muchos agradecimientos que son un sincero reconocimiento de que lo que cada uno de nosotros hace es el resultado final de miles de influencias y aportaciones que proceden de muchos sitios.

.

I. LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Educación frente a escolarización

Exigencia general

Los seres humanos se caracterizan por la necesidad de un largo proceso de aprendizaje. Es algo que les diferencia de cualquier otro ser vivo y que va asociado a la existencia de una infancia desmesuradamente prolongada, en comparación con la de otros animales. Sólo en algunos otros animales, con estructuras sociales también muy complejas y elevado nivel de encefalización, como es el caso de los delfines, encontramos también infancias largas. Los inconvenientes que ese largo período de inmadurez del individuo tiene para su supervivencia son ampliamente compensados por las ventajas que supone, sobre todo, el aprendizaje de complejos procesos de comportamiento en los que están implicadas un elevado numero de destrezas o habilidades cognitivas y afectivas. El individuo alcanza su madurez biológica, al menos en el sentido de que sea capaz de garantizar su propia subsistencia, reproducirse y vivir en compañía de otros seres humanos, en torno a los 16 años, siempre un poco antes en el caso de las mujeres y algo más tarde en el caso de los hombres. En situaciones extremas, pueden empezar a vivir de forma autónoma mucho antes, a partir de los 7 u 8 años, como lo muestran los miles de niños de la calle en zonas muy empobrecidas. Pero eso es más bien una excepción y se suele pagar con una longevidad muy reducida. Los sistemas educativos en el mundo más desarrollado técnicamente han impuesto la escolarización obligatoria hasta los 16 años, reflejando en cierto modo lo que acabo de mencionar.

También distingue al ser humano de otros animales el hecho de que su interés por el aprendizaje se prolonga a lo largo de todo el ciclo vital. En algunos manuales se llama a ese rasgo neotenia: conservan algunos atributos

propios de la etapa de inmadurez toda la vida, entre los que destaca el interés por seguir aprendiendo, la curiosidad permanente y la flexibilidad para introducir cambios en su conducta y en sus ideas. Ha bastado la aparición de una sociedad marcada por un proceso de cambio rápido, como es la nuestra, para que ese rasgo aflore con toda su fuerza y cada vez sean más abundantes las voces de quienes insisten en la necesidad de un aprendizaje que se extienda a lo largo de todo el ciclo vital. La etapa inicial de la infancia sigue siendo crucial, pero queremos y necesitamos seguir aprendiendo muchos más años.

El largo proceso de aprendizaje está exigido, por lo que acabo de mencionar, por la complejidad de la vida humana y en especial de la vida social. Estamos bien dotados para aprender, como demuestra la rapidez con la que llegamos a dominar algo tan elaborado como el lenguaje. En un período de muy pocos años ya entendemos y nos hacemos entender perfectamente y bastan algunos más para que dominemos con cierto nivel el idioma materno. A pesar de este rápido aprendizaje de la lengua, es mucho más lo que nos exige la vida social y a eso debemos dedicarle tiempo. No se trata tan sólo de un conjunto de normas sociales que regulan en cada contexto específico las relaciones interpersonales, sino de todo el repertorio de destrezas que nos ayudan a entender a los demás, tarea extremadamente complicada pues nos exige ser capaces de desvelar, a partir de señales externas muchas veces indirectas o incluso engañosas, cuáles son su emociones e intenciones. Y, una vez descifrado, no siempre con acierto, lo que los otros pretenden y expresan, tenemos que responder adecuadamente. Complica algo más la situación el hecho de que los otros son seres tan complejos como nosotros mismos, pero su presencia además añade la dificultad inherente a lo imprevisible. Descifrar el rostro del otro y atender a lo que me pide es aceptar la permanente novedad y renunciar a una pretensión de dominio completo basada en la cosificación de las personas con las que nos relacionamos. El otro siempre demanda de nosotros un acogida y una apertura completa, capaz de percibir la diferencia radical que en el otro se presenta, la imposibilidad de reducirlo a algo manejable o manipulable, aunque desde luego eso siempre se puede hacer pero precisamente a costa de renunciar a lo que tiene de más valioso.

Y de todas las tareas a las que estamos obligados, probablemente sea la más exigente la que nos reclama definir nuestra propia identidad personal. Es una vieja exhortación presente en casi todos los proyectos educativos que han

dejado una huella en la historia de la humanidad: sé tú mismo, llega a ser quien eres, acompañado, claro está, de la invitación a conocerse a uno mismo, algo que no parece que nos sea dado de antemano. Las grandes escuelas filosóficas de la antigüedad occidental pusieron uno de los ejes fundamentales de su reflexión en las demandas planteadas por llegar a llevar una vida dotada de sentido. Ardua tarea, ineludible empresa, a la que todos estamos llamados y que nos obliga a un inacabado proceso de indagación y aprendizaje que en absoluto se acaba en un momento determinado de la vida. En este caso, como en el anterior, incrementan la problematicidad de la empresa dos aspectos relevantes. Por un lado está la propia complejidad de nuestra identidad, intrincada trabazón de pulsiones diversas con intereses no siempre coincidentes y objetivos frecuentemente confusos. Por otra parte tenemos que habérnoslas con una evidente plasticidad, que recibe habitualmente el nombre de libertad pues se trata de la ineludible exigencia de ir tomando decisiones ante las alternativas que se nos van presentando.

Todo lo anterior no significa que los seres humanos vengamos al mundo como tablas rasas en las que, gracias al aprendizaje, se podrá ir escribiendo cualquier guión. Numerosos rasgos de nuestro comportamiento son más bien el resultado del aprendizaje milenario de la propia especie, respuestas adaptativas que han contribuido al éxito de la humanidad como especie y de cada uno de nosotros, sucesores en definitiva de quienes tuvieron éxito en la adaptación al entorno. Lo instintivo, lo genéticamente determinado, juega un gran papel en lo que somos y en lo que podemos llegar a ser. Estéril ha sido siempre la polémica que pretendía oponer lo innato a lo adquirido, lo recibido por herencia a lo que era consecuencia del entorno y en especial de la educación. Pero igualmente estéril ha sido la posición de quienes pensaban que todo nuestro comportamiento era consecuencia directa de la educación y de la construcción social. Poco importa que el error lo hayan defendido conductistas recalcitrantes o postmodernos deconstruccionistas. Tarea de cada persona en particular y de cada sociedad en general es modelar en un sentido u otro ese patrimonio hereditario, pero tarea inútil es pretender pasarlo por alto o considerarlo cantidad despreciable ante las posibilidades omnímodas de la educación.

Educación en sentido amplio

La educación podemos entenderla en un sentido muy amplio. Así comprendida abarca todo aquello que un ser humano necesita para convertirse en un adulto maduro y es en ese sentido básicamente en el que he utilizado el concepto en el apartado anterior. Expresiones habituales como «una persona educada» hacen referencia igualmente a ese sentido amplio con el que destacamos todas las habilidades y conductas gracias a las cuales una persona se convierte en un adulto socialmente responsable. Lleva incluso una carga positiva, por lo que decir de alguien que es «una persona educada» es algo positivo, aunque a veces distingamos entre quienes están bien educados y aquellos cuya educación ha sido parcial o gravemente descuidada. Es más, existe una palabra específica para resaltar esas carencias, «maleducado», mientras que no existe una igual para definir a quienes no muestran ese fallo en su personalidad. Frente a este sentido amplio, el término «educación» suele utilizarse en un sentido mucho más restringido para referirse a lo que habitualmente entendemos por el mundo de la «Educación». Existe, por eso, un Ministerio de Educación en todos los países, ganan un sueldo los profesionales de la educación y las empresas educativas suelen tener beneficios; todo ello constituye uno de los sectores fundamentales de la vida económica, cultural y social en la actualidad. Cuando lo utilizamos en ese sentido restringido recogemos el campo de un proyecto educativo sistemático mediante el cual los seres humanos organizan un conjunto bien definido de prácticas y contenidos que se consideran imprescindibles para el funcionamiento y permanencia de la propia sociedad.

La distinción anterior está presente en otras aclaraciones que debemos hacer para entender bien de qué hablamos cuando de educación tratamos. Esta implica siempre a diversos actores bajo el epígrafe general de la oposición educador/educando; es decir, en su aplicación más restringida, estamos ante una relación interpersonal diádica, en la cual hace falta que haya una persona que básicamente sea receptora de la educación, el educando, discípulo, aprendiz o alumno, y otra persona que imparta la educación, esto es, el educador, profesor, maestro o tutor. Esa oposición diádica va acompañada habitualmente también de la oposición adulto/niño. La persona que debe ser educada suele tener menor edad que la persona que ejerce de educadora, constituyendo de ese modo una relación básicamente asimétrica, de la que volveré a hablar con más detalle en el apartado dedicado al papel del profesorado. Los adultos, como personas preparadas y experimentadas,

tienen el encargo y la responsabilidad de educar a las personas jóvenes desde su más tierna infancia hasta el momento en el que alcanzan la madurez y la autonomía. Menos claro es el papel que se atribuye a cada parte; ninguna de ellas tiene un protagonismo excesivo ni ejerce preferentemente la actividad. Tanto una educadora como su educanda son al mismo tiempo sujetos activos del proceso educativo y sin su implicación personal activa no se alcanzaría ningún resultado. Si bien la primera sobre todo educa y la segunda se dedica a aprender, la distinción no lleva consigo adjudicar a ninguna de las dos una prelación jerárquica, al menos en lo que a la educación en sentido estricto se refiere.

Ahora bien, lo que acabo de exponer no deja de ser una simplificación. En primer lugar porque no siempre están claramente definidos quiénes son los sujetos de la educación, esto es, quiénes son los que enseñan y quiénes los que aprenden. Incluso en el caso de prestar atención a la división de tareas, reconociendo que una de las dos partes está volcada en la enseñanza y la otra en el aprendizaje, ahí también se da con frecuencia, por no decir siempre, una cierta inversión de papeles de tal modo que los educadores aprenden, al menos en el sentido de tener que atender a las exigencias específicas de las personas concretas a las que están educando, y los aprendices educan ofreciendo a los adultos nuevos enfoques o concepciones más frescas e imaginativas. En ese sentido va la célebre frase de Freire llamando la atención sobre el hecho de que nadie educa a nadie, pues los seres humanos se educan en comunidad. Un aspecto muy importante de esto que estoy diciendo es la importancia educativa que el grupo de iguales tiene en todas las etapas de la vida de un ser humano, muy especialmente en la infancia y la adolescencia. No debemos nunca subestimar el impacto educativo que los amigos y compañeros tienen sobre cada persona concreta, como tampoco debemos pasar por alto el impacto que tienen las personas famosas e influyentes en los cambios de forma de pensar y actuar que se dan en la vida adulta.

También implica contenidos muy diversos. El más general sería el que corresponde a los grandes valores de la cultura dominante a la que tiene que integrarse el alumno, y en ese sentido casi equivale al proceso de socialización del que hablan las personas dedicadas a la antropología social. Una sociedad que no quiere desaparecer de la faz de la tierra, se cuida muy mucho del nacimiento de nuevos miembros y de su socialización de acuerdo

con los valores de dicha sociedad. Se empieza enseñando una lengua que va a condicionar decisivamente la manera de estar en el mundo de un individuo concreto. A continuación se trasmiten todos los valores sobre los que se sustenta la específica forma de convivir pactada por los miembros de la comunidad; esos valores van desde los que rigen las relaciones familiares o interpersonales hasta los que orientan el comportamiento social y político. Incluyo, claro está, aspectos muy «elevados» como pueden ser los derechos humanos admitidos en nuestra sociedad, y otros que no lo son tanto, como normas de urbanidad, capacidad de control personal, distinción entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, aplazamiento o supresión de la satisfacción de deseos que no están socialmente bien vistos… La lista podría ser innumerable.

Los saberes anteriores son transmitidos por toda la sociedad, con un protagonismo directo de la familia y la colaboración de otras instituciones sociales muy variadas. Según han ido avanzando las sociedades, en el sentido de un mayor progreso tecnológico y un incremento de la complejidad en las relaciones sociales vinculado al incremento de la población, ha sido necesario arbitrar cómo se garantizaba la transmisión de un conjunto de conocimientos más específicos y especializados. Antiguamente esta formación avanzada estaba reservada a grupos reducidos, como los monjes orientales o los sacerdotes egipcios. Las escuelas griegas suponen ya un salto en la exigencia de unos saberes formalizados que tienen que pasarse a la siguiente generación; se amplia el número de personas a las que se da esa educación y se incrementan los conocimientos, dando especial importancia a los que tienen que ver con el funcionamiento de una sociedad democrática. La historia se podría continuar a lo largo de siglos, pero me basta con recordar la situación actual en la que la complejidad social ha impuesto la necesidad de una mejor y mayor educación para toda la población, eso que se llama educación obligatoria y que incluye la alfabetización y otros contenidos mínimos irrenunciables, a lo que habría que añadir la educación organizada para el aprendizaje de los saberes propios de las diferentes profesiones. Eso ha llevado a un sistema educativo muy amplio y complicado que, además, en los últimos tiempos se está extendiendo bastante en el tiempo de tal modo que ya va siendo una realidad la necesidad de recibir educación especializada en diversos etapas de la vida y no solo en la infancia y la adolescencia.

Transmisión e innovación

La tensión básica de todo proceso educativo es la que viene determinada por la necesidad de equilibrar procesos de conservación social: mantener los valores de la cultura establecida que desea perpetuarse; al mismo tiempo favorecer que las nuevas generaciones desarrollen capacidades que les permitan enfrentarse en condiciones de éxito a situaciones nuevas. Como ya he mencionado, la sociedad que no garantiza cierta continuidad generacional, cristalizada en la transmisión de un conjunto de valores y creencias, de prácticas y conocimientos, es una sociedad condenada a perder su propia identidad y a diluirse víctima de un desorden estructural. Ejemplos de situaciones similares los encontramos en los procesos de fuerte y acelerada aculturación, en los que una sociedad pierde sus señas de identidad ante la irrupción de otra sociedad que impone su dominio. Del mismo modo, una sociedad que no se abre a nuevos cambios, que no acepta el hecho innegable de que las nuevas generaciones van a tener que vivir en un entorno diferente al que sus mayores han vivido, es una sociedad condenada a anquilosarse y a sumirse en un profundo estancamiento que le llevará igualmente al borde de la autodestrucción.

Esta dicotomía podemos encontrarla incluso en la propia palabra educar. En su etimología parece tener un doble origen. Por un lado, *educare*, significaba en latín criar o alimentar, y se podía aplicar tanto a seres humanos como a animales. Había que garantizar que las crías dispusieran de todo lo necesario para que pudieran crecer. Se aproxima en este sentido a lo que aquí considero como transmisión: proporcionar desde el exterior a una persona todo aquello que le hace falta para vivir en el ambiente en el que ha nacido. El que educa es quien ejerce básicamente el papel activo, mientras que el educado recibe lo que le entregan. Por otro lado, *educere* significa sacar de algún sitio y está más bien vinculado a la idea de que se trata de sacar de dentro lo que una persona ya lleva. Coincidiría de algún modo con la máxima griega antigua del «conócete a ti mismo» o «llega a ser quien eres», frase con la que Píndaro exhortaba a los atletas para que dieran lo mejor de sí mismos, y corresponde más bien a la exigencia de innovación sin la que un individuo difícilmente podrá llevar adelante su propio, específico e irrepetible proyecto de realización personal y comunitaria.

Por más que en algún momento puedan parecer exigencias contradictorias,

no parece posible educar sin tener en cuenta que ambas deben estar presentes. Es cierto que hay momentos y sociedades que insisten mucho más en la dimensión transmisora, muy preocupadas por la preservación de la identidad colectiva o nacional, o también muy encerradas en las teorías que a los adultos les permitieron subsistir y que, abusivamente, tienden a considerar como teorías no modificables. Se acentúa en este caso una cierta noción de que los adultos, en nombre de la sociedad en general, poseen la respuesta a todos los problemas y saben cuál es la verdad y cómo acceder a ella. Se pone el énfasis sobre la identidad colectiva a la que debe plegarse el desarrollo del individuo, que no llegará a ser una persona madura si no acepta los conocimientos y valores de la sociedad de los mayores. Navegamos en aguas proclives al tradicionalismo y el fundamentalismo, y es un enfoque muy apreciado por corrientes nacionalistas que priman la preservación de la identidad nacional como uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo; de ahí la importancia que confieren a la enseñanza de la propia lengua y de la historia, contada obviamente esta última según la versión oficial de quienes detentan el poder.

En nuestra sociedad actual parece que ha ganado audiencia el otro extremo. Dominados por un claro individualismo y por una aceptación sin fisuras del mito del progreso de la humanidad, se prima sobre todo esa dimensión personal de la educación, la que permite que cada persona llegue a ser quien es y sea creativa y receptiva a la innovación. Hay que preparar a la gente para el cambio constante, de tal modo que más importante que enseñar conocimientos y valores es enseñar a aprender. Se podría decir que la identidad colectiva está siempre subordinada a la individual, a no ser que tengamos en cuenta que forma parte de esa identidad colectiva la defensa radical de la identidad individual que no debe someterse a ningún tipo de presión social. Sin duda esa ha sido una de las aportaciones más sugerentes y llamativas de la tradición occidental que está teniendo un impacto considerable en otras culturas con las que está en contacto cada vez más estrecho. Aunque no sean del todo coincidentes, esa tensión entre innovación y conservación parece estar solapada con la que existe también entre individuo y comunidad, lo que no debe extrañarnos puesto que constituye una de las zona de conflicto más claras de las sociedades occidentales: los intereses individuales, según creencias profundas de nuestra cultura, benefician el bien común, por aquello de que los vicios privados generan

virtudes públicas. La práctica, sin embargo, desmiente este supuesto y los intereses particulares se dan de bruces con los colectivos con demasiada frecuencia.

El conflicto o antagonismo entre esos dos aspectos del proceso educativo no parece solucionable, al menos en el sentido de que pueda llegar a desparecer en algún momento. Lo importante es lograr un equilibrio adecuado que nos aleje de los riesgos que conlleva decantarse unilateralmente por uno de los extremos. En un sentido muy general, esto nos recuerda uno de los dilemas clásicos de la educación, el que aborda el tema de la neutralidad. Ninguna enseñanza es neutral, siempre toma partido por un conjunto de valores y esos son los que pone en juego en el proceso educativo. Obviamente son los adultos quienes marcan la pauta, con una respuesta activa por parte de los niños que exigen con mayor o menor contundencia, de forma explícita o implícita, que su específico punto de vista sea tenido en cuenta. Cuando educamos, siempre lo hacemos a favor de algo o alguien y en contra también de algo o alguien. El difícil equilibrio en este caso consiste en tomar partido, pues no podría ser de otro modo, sin llegar a ser partidista, puesto que esto sería sin duda un semillero de conflictos muy perjudicial para todos los implicados en la educación.

Los ámbitos de la educación

La literatura actual sobre el tema suele diferenciar tres ámbitos en los que se produce la educación, si bien sólo los dos primeros entran en lo que podemos considerar como educación en sentido estricto, esto es, en el sentido de una práctica sistemática e institucionalizada. El primer ámbito es el que se llama educación formal, en el que se incluye aquello a lo que más propiamente se llama educación en la vida cotidiana: las escuelas, colegios, institutos u universidades, con predominio claro de los primeros en los que se imparte la enseñanza obligatoria. El segundo es el ámbito de la educación no formal, pero igualmente institucionalizada y de algún modo regulada por las administraciones públicas; se imparte en lugares diversos y a ella acuden las personas en momentos muy diversos de su vida: hay que aprender un idioma o a conducir, del mismo modo que necesitamos aprender a utilizar un ordenador o internet. Por último, está el ámbito de la educación informal y entramos aquí en un terreno más escurridizo, en el que están presentes desde

la propia familia, que está más cerca de la educación formal de lo que se suele reconocer explícitamente, hasta los medios de comunicación social, la publicidad o la música.

Educación formal no ha existido siempre, aunque sus orígenes se pueden rastrear en épocas muy antiguas de la humanidad. En el siguiente apartado trataré el tema con algo más de amplitud. Basta por el momento con decir que su presencia ha ido creciendo con el tiempo, forzada por la propia organización y funcionamiento de las sociedades complejas, así como por la acumulación de saberes en casi todos los ámbitos de la vida humana, con la consiguiente necesidad de arbitrar procesos de formación en los que las personas pudieran hacerse con los conocimientos exigidos para ejercer una determinada profesión.

La educación no formal también tiene una cierta antigüedad, pero posiblemente debamos reducir su sentido a algo que es producto de las sociedades recientes. En sociedades menos complejas y más estáticas, la gente adquiría unos conocimientos profesionales en la adolescencia o primera juventud y ese saber, al que accedían con frecuencia sin necesidad de un proceso sistemático, les servía para el resto de su existencia. No es ese el caso actual. Por un lado porque las personas, que han ampliado notablemente sus expectativas de vida, han asumido la posibilidad de cambiar de profesión en algún momento de sus vidas, lo que les puede llevar, antes o después, a adquirir la formación en un campo para el que no se habían preparado. Dada la amplitud de conocimientos y destrezas exigidas, eso implica que tienen que acudir a centros especializados, con profesorado igualmente especializado, para adquirir un dominio suficiente de lo exigido para ejercer su nueva profesión. Por otro lado, el proceso de innovación tecnológica se ha disparado en las últimas décadas y resulta muy difícil prever cuándo va a frenar su crecimiento o, si cabe, disminuir. Lo importante es que eso lleva a que, incluso en el supuesto de que no queramos cambiar de profesión, nos veamos obligados a reciclar nuestros conocimientos cada cierto tiempo para familiarizarnos con las nuevas técnicas. Los ordenadores son un buen ejemplo, con impacto en la población en general, pero se podrían poner ejemplos en todas las familias profesionales. Conviene, no obstante, limitar un poco el alcance de esta demanda formativa; en contra de un mito muy extendido, son muchos los trabajos en la actualidad, más de los que la gente se piensa, en los que las necesidades de formación inicial y continua son muy

escasas.

Un aspecto añadido a favor de la educación no formal es la mejora en las condiciones materiales de existencia. La gente dispone de mayor formación de partida gracias al sistema educativo; dispone igualmente de mayor tiempo libre, con menos tiempo dedicado al trabajo estrictamente asalariado. Además, dada la esperanza de vida, existe un amplio colectivo de personas jubiladas en plenitud de facultades para las que la continuación de la educación en temas o campos interesantes para ellos constituye un deseo y casi una práctica necesaria para mantener su calidad de vida. Todos esos factores han provocado una oferta muy considerable de cursos muy variados en los que la gente busca incrementar su nivel cultural, esto es, los conocimientos sobre un tema, o adquirir destrezas con las que practicar aficiones de un cierto nivel de complejidad.

Está por último la educación informal que siempre ha tenido un enorme peso y ahora lo sigue teniendo. Algunas personas suelen insistir mucho en sus efectos, normalmente en un sentido muy negativo. Basta con el hecho de que, según los últimos sondeos, en España la gente dedica aproximadamente 213 minutos al día a ver la televisión para comprobar que eso debe tener algún impacto notable. No se trata en estos momentos de zanjar el tema o establecer comparaciones, dado que, si bien el saldo cuantitativo es claramente desfavorable a la educación formal y no formal, los saberes y destrezas prestados por estas últimas son fundamentales para entender e integrar los que proporcionan las omnipresentes redes de comunicación e información. En todo caso, el peso de estas últimas en la consolidación de un conjunto de valores y creencias fundamentales es notable, generando estados de opinión y convicciones profundamente arraigadas. Podríamos enumerar cantidad de ejemplos que ilustran este fenómeno, pero no creo que sea necesario. Basta, insisto, con que pensemos en la televisión, en la publicidad o en las letras de las canciones más escuchadas, por no ampliar nuestra perspectiva a la radio, la prensa o el cine. A ellos, que son empresas bien estructuradas con objetivos muy precisos, hay que añadir el impacto que la propia sociedad tiene sobre nuestra manera de ser y pensar. Nuestras pautas de aprendizaje, entre las que figura la imitación como una de las más importantes, nos hacen muy susceptibles a las modas. En el caso de los adolescentes, la influencia del grupo de pertenencia y el de referencia es todavía más acentuada. La necesidad de aceptación social y de integración en un grupo nos incita a

mostrar en nuestra conducta que hemos interiorizado los valores de referencia de ese grupo al que queremos pertenecer.

La importancia de la enseñanza informal en la educación de los seres humanos es considerable y así lo han entendido perfectamente todos los que tienen capacidad de decidir en la sociedad y buscan la conformidad social y la aceptación generalizada de lo que ese bloque hegemónico considera valioso o acorde con sus propios intereses. El abanico de posibilidades en el sentido de estrategias y objetivos es, sin embargo, muy amplio. Podemos ir de la más pura y directa manipulación de la opinión pública para que se someta voluntariamente a lo que el poder establecido desea, hasta la más «inocente» pretensión de que un grupo social compre un determinado producto para garantizar la continuidad de la empresa. En medio encontraremos de todo. Por descontado que también intentarán tener presencia los grupos sociales que están enfrentados con el sistema establecido y quieren que su voz llegue a todo el mundo para generar conciencia crítica y favorecer el cambio social. Es por eso por lo que en estos momentos uno de los retos del sistema educativo consiste precisamente en proporcionar a las personas los instrumentos necesarios para poder integrar de forma crítica y reflexiva la constante presión de los poderes fácticos encaminada a controlar la opinión pública.

La familia y el grupo de amigos podemos incluirlas en el campo de la educación informal y el dedicarles una breve mención se debe a que para quienes estamos dedicados a la educación formal, una y otro influyen intensamente en la educación de los niños. La familia está a caballo entre la educación informal y la no formal o formal pues uno de los objetivos básicos asignado a la unidad familiar, sea cual sea, en todas las sociedades ha sido la educación de los hijos, esto es, garantizar que pueden crecer como personas responsables en la sociedad a la que pertenecen. Esta tarea la sigue desempeñando en al actualidad aunque con algunas dificultades y carencias que no puedo desarrollar aquí. Por lo que se refiere al grupo de amigos, goza de gran aceptación entre los psicólogos sociales la teoría de la socialización grupal que atribuye precisamente al grupo de iguales el peso decisivo en la configuración de la personalidad de los seres humanos, con una presencia significativa en la infancia y adolescencia. Imitar a los iguales, integrarse con ellos y competir para ocupar en la sociedad el espacio que uno desea, es preocupación prioritaria de los niños y adolescentes. En realidad, son muy

conscientes desde pequeños de que no quieren ser como los adultos, pues con ellos escasamente va a entrar en conflicto; lo que quieren es ser como sus compañeros para de ese modo desarrollar las estrategias más adecuadas que les permitan crecer como personas y tener un aceptable éxito social.

Un problema que tampoco tiene fácil solución es el que plantea la relación entre los tres grandes ámbitos educativos que acabo de exponer. Los objetivos y estrategias que se proponen en cada uno de ellos no son siempre coincidentes, y en muchos casos son claramente contradictorios. Es posible que de forma explícita todos ellos acepten los valores socialmente admitidos y políticamente correctos, pero de forma implícita es otra cosa la que hacen. Como no podía ser menos, la educación formal es la que recoge de forma sistemática los ingredientes esenciales de un proceso educativo coherente y orientado a metas claras y socialmente aceptadas. Pero al mismo tiempo, la institución escolar es un producto de una determinada sociedad y en ella también se dan contradicciones entre el currículo explícito y el oculto, estando éste mucho más próximo a lo que de hecho se hace en la educación informal. Sería deseable una mayor coordinación y, sobre todo, estaría bastante bien que aquellas personas o grupos que están activamente implicados en la educación informal asumieran críticamente su papel y recuperaran una capacidad pedagógica no teñida ni deformada por intereses manipuladores de control social.

Escolarización

Lo expuesto en el apartado anterior tiene como objetivo ampliar el campo de reflexión cuando pensamos en la escuela y la educación. Al hablar de educación suele venirnos a la mente imágenes de aulas, pupitres, libros de textos, profesoras…, asociando así el todo con la parte. El problema es que difícilmente se puede entender lo que ocurre en las aulas si no lo enmarcamos en el más amplio campo de la educación entendida en su sentido más amplio. Por otra parte, también resulta difícil diseñar estrategias de intervención en el aula si al mismo tiempo no somos conscientes del peso que la educación ejercida por sujetos ajenos a la escuela tiene en la formación de las personas con las que trabajamos en clase. Con todo y con eso está claro que la enseñanza formal, en especial la obligatoria, acapara la atención con razones fundadas.

Para empezar, conviene recordar que la escuela es un ámbito específico en el que se establece un contexto artificial gracias al cual el alumnado aprende. No es una institución que haya existido siempre. Si nos ceñimos a la civilización occidental a la que nosotros pertenecemos, existen desde luego escuelas desde la época griega. Son, no obstante, experiencias parciales que afectan a un número muy limitado de personas, prácticamente en su totalidad de la clase dirigente. En la Edad Media empiezan a existir ya escuelas con un sentido institucional más parecido al que tenemos ahora y con un currículo bien estructurado. Primero los monasterios y luego las universidades se encargan de la organización y control del modelo. Podemos identificarla en principio con la educación formal. La escuela empieza a ser una exigencia a partir del renacimiento y se va extendiendo cada vez más. Entonces surgen ya modelos de educación bien regulados, una vez más dirigidos a una minoría y controlados por órdenes religiosas que comprenden la importancia de la formación de las élites sociales, del mismo modo que los gobernantes van apreciando la necesidad de que las personas que trabajan para el monarca y su gobierno adquieran una buena y sistemática formación. La Ilustración se encargará de reclamar la educación como una necesidad de toda la población, aunque sólo de manera teórica, si bien hay importantes educadores en toda la Edad Moderna que acuñan los elementos fundamentales de la pedagogía posterior. Eso sí, no conviene olvidar que todavía los ilustrados no incluyen a las mujeres de forma generalizada en el proceso de la enseñanza formal.

En nuestro país, la primera ley que aborda con carácter general la Educación Primaria es la llamada Ley Moyano, de 1857, declarando obligatoria la enseñanza primaria. A finales del siglo XIX, el interés de los regeneracionistas por el tema de la educación llevó a los políticos a la creación del Ministerio de Instrucción Pública en el año 1900, encargándose el Estado de pagar el salario de los maestros. Con la proclamación de la Segunda República, en 1931, se hace una apuesta clara por la escuela pública y laica y se realiza un esfuerzo notable por extender y ampliar la educación a toda la población. No obstante, el proceso se detiene con la guerra y en la etapa posterior se produce un retroceso. Por diversos factores, entre los que no hay que olvidar el escaso interés de los gobernantes por la educación general del pueblo, se produce una dilación en la realización efectiva de la escolarización obligatoria y universal. No es hasta 1970 cuando, con una importante reforma educativa, se acomete con seriedad y rigor esa

escolarización todavía pendiente, proceso que puede darse por completado poco después.

El siglo XX ha sido, pues, el siglo de la generalización de la educación obligatoria en las naciones más desarrolladas. Los datos y fechas que he incluido se refieren a España, pero no difieren mucho de los que hay en otros países, aunque el nuestro ha padecido un cierto retraso en estos temas con respecto a los países de su entorno. En estos momentos, el proceso está concluido en casi todo el mundo, aunque sigue habiendo muchos países empobrecidos en los que faltan muchos recursos para hacer realidad el concepto de escuela para todos. Más grave es la situación de las niñas, para las que, en muchos países, la escolarización sigue siendo algo ajeno. No olvidemos que también en los países occidentales las mujeres estuvieron al principio excluidas de la escolarización formal obligatoria y sólo el esfuerzo de feministas, empezando por Mary Wollstonecraft, consiguió la plena incorporación de las mujeres con bastante retraso.

Tres factores explican la extensión y generalización de la escolarización, un proceso en principio costoso, pero asumido por todos los gobiernos como uno de los gastos sociales más relevantes, junto con la sanidad y las pensiones. El primero viene dado por la propia evolución social a la que ya he hecho alusión con anterioridad. Los conocimientos necesarios para subsistir en sociedades urbanas complejas son cada vez mayores. Eso ha convertido a la alfabetización universal en una exigencia irrenunciable que, de no cumplirse, podría provocar enormes trastornos en el funcionamiento de la sociedad. Desgraciadamente se mantiene un tope de analfabetismo funcional que, por el momento, parece difícil superar; también es cierto que hay muchas personas que tienen un dominio básico de la lectura, pero tienen dificultades para leer con fluidez en especial algunos textos incluidos los folletos que acompañan a las medicinas o los manuales de instrucciones de algunos aparatos. No obstante, esas cautelas no quitan el hecho impresionante de que la humanidad está a punto de alcanzar la alfabetización universal, algo totalmente impensable no hace tanto tiempo. Además de aprender a leer, las personas necesitan para vivir en estas sociedades otro conjunto de conocimientos y destrezas que las familias, institución responsabilizada tradicionalmente de la educación, no pueden aportar.

Un segundo factor que ha favorecido la extensión de la escolarización ha sido la vida laboral de las familias y el entorno urbano en el que éstas están.

La creciente incorporación de las mujeres al trabajo asalariado fuera del hogar doméstico ha provocado la necesidad de encontrar un lugar en el que los niños pudieran estar mientras la madre y el padre trabajan. No es de extrañar que una parte de esa escolarización haya sido entendida como simple tarea de guardia y custodia de los niños y por eso se sigue llamando guarderías o jardines de infancia a los centros que acogen a los niños más pequeños. El debate sigue abierto, como lo ha mostrado recientemente la Ley de Calidad, y está claro que todavía no se considera la etapa de 0 a 6 años como educación obligatoria, pero cada vez esta más generalizada y cada vez tienen más claro los profesionales que se trata de una etapa educativa. En todo caso, dado que las grandes ciudades son además lugares poco hospitalarios para los niños pequeños, es perentoria la creación de un espacio específico en el que ubicar a los niños para que estén atendidos, controlados y socializados. En la escuela consolidan y aprenden los hábitos propios de la vida social que les permiten convivir con sus iguales y los adultos, algo que, hoy por hoy, no podrían conseguir en otro sitio.

El tercer y último factor viene dado por las reivindicaciones democráticas que exigen la igualdad de oportunidades para poder hacer frente a la movilidad social y a la distribución de posiciones sociales. Hasta la edad contemporánea, las escuelas eran unos espacios destinados básicamente a los hijos de las clases dirigentes. La extensión y profundización de la democracia lleva a la población a exigir escuela para todos, sin discriminaciones de género ni de origen social. La escuela va a ser el instrumento necesario para que cualquiera pueda conseguir la formación adecuada para ocupar cualquier cargo en la sociedad y para que se cumpla un requisito básico: cada uno debe ser considerado en la sociedad de acuerdo con sus propios méritos y capacidades, no debiendo influir el origen social. Profundamente arraigadas estas convicciones, el alumnado empieza a acudir masivamente a las escuelas, primero hombres de clase media para continuar con las mujeres y llegar a hacerse universal en género y en clase social. Pero no debemos olvidar que es la presión de las clases populares la que resulta decisiva para que la escolarización universal sea un hecho. Si del bloque hegemónico hubiera dependido, la escolarización obligatoria se habría retrasado mucho o no se habría implantado todavía.

Al mismo tiempo se admite con claridad que la escolarización guarda una estrecha relación con la riqueza económica personal y social: la

escolarización es entendida así como el ámbito para la creación de capital humano. El alumnado entiende que invertir años en educación supondrá mejorar su posición social, accediendo a mejores trabajos, esto es, a trabajos mejor pagados y más creativos. Cada año dedicado a estudiar puede ser interpretado como una inversión de capital a largo plazo que dará sus frutos cuando llegue a la vida adulta. El mismo punto de vista lo adopta la sociedad como colectivo y los gobernantes son conscientes de la estrecha correlación entre nivel de estudios de la población y riqueza nacional. Una sociedad que quiera progresar social y económicamente necesita invertir mucho en educación y garantizar que toda la población recibe una buena formación básica, sirviendo además ésta para dar acceso a formación más especializada sin la que la sociedad queda en situación de clara desventaja frente a otros países.

Cumplido casi totalmente el ideal de la escolarización, con las excepciones ya señaladas y con carencias apreciables en cuanto a la calidad y eficacia, en estos momentos hemos llegado a una situación paradójica: la escolarización es, por fin, universal y obligatoria, pero es vivida por muchas personas no como un derecho conquistado con esfuerzo sino más bien como un deber. Comienza a cundir la insumisión entre el alumnado y las familias. Muchos de ellos se van dando cuenta de que el peso de la educación obligatoria en la movilidad social es menor del que se les ha ofrecido, y la tasa de fracaso escolar y absentismo es más elevada de lo que debiera. A esto se une el hecho de que también forman un colectivo apreciable quienes sostienen que la escuela es un sistema negativo para el desarrollo personal, por lo que lo mejor que podemos hacer por los niños y las niñas es mantenerles alejados el mayor tiempo posible de las escuelas, buscando fórmulas alternativas de educación formal. Estas visiones negativas, contrarias a la escuela, son ciertamente minoritarias, pero tienen un peso específico que va creciendo tímidamente hasta poner en cuestión algunas de las creencias más fundamentales asociadas a la educación y la escolarización. Lo que se aborda en el siguiente apartado puede ayudar a entender el calado de esta resistencia a la escuela.

Referencias bibliográficas

La bibliografía sobre educación es muy amplia, por lo que es difícil ofrecer

una selección sensata. Es mucho lo que tengo que dejar fuera y sólo espero que lo seleccionado esté a la altura de las expectativas. Empiezo por tres filósofos actuales que ofrecen reflexiones que siempre son bien recibidas, Fernando Savater con *El valor de educar* (Barcelona, Ariel, 1998); Carlos Díaz: *Educar para una democracia moral* (Valladolid, Castilla, 1998); y Edgar Morin: *La mente bien ordenada* (Barcelona, Seix Barral, 2002). Los expertos internacionales, avalados por instituciones importantes, han presentado en los últimos tiempos sucesivos informes sugerentes sobre la educación. Cito dos que me parecen especialmente valiosos, el primero del Club de Roma, Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M.: *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma,* (Madrid, Santillana, 1979); el otro encargado por la UNESCO y dirigido por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana, 1998). Otros dos libros, elaborados desde el ámbito de la psicología, arrojan bastante luz sobre el proceso de aprendizaje, uno es el de Guy Claxton: *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana* (Madrid, Alianza, 1995) y otro el de Judith Harris: *El mito de la educación* (Barcelona, Grijalbo, 1999). Para entender mejor cómo han llegado a configurarse los sistemas educativos actuales y la educación tanto formal como informal y no formal, se pueden consultar los libros de Torsten Husen: *Nuevo análisis de la sociedad el aprendizaje (*Barcelona, Paidós, 1988) y Philip Coombs: *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales* (Madrid, Santillana, 1985). Y aunque sea algo farragoso por tratarse de un documento oficial, merece la pena ver cómo enfoca la educación la Unión Europea, con su libro Blanco elaborado por la Comisión: *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning*, que se puede conseguir en *http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511/* Conviene terminar estas referencias con una obra colectiva dirigida por nuestros dos mejores sociólogos de la educación, pues el punto de vista sociológico es fundamental para entender la educación y los sistemas educativos: el libro editado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez es *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid, Akal, 1985).

1.2. Selección y legitimación frente a democratización

Planteamiento general

Una vez establecida la existencia de tres grandes bloques educativos, el formal, el no formal y el informal, es necesario centrarnos un poco más en la educación formal, espacio donde básicamente tiene lugar la posibilidad de enseñar Filosofía de una manera sistemática. Para reflexionar sobre un sistema de educación formal, sobre la escolarización, es muy importante tener en cuenta cuáles son los objetivos que se plantea, aunque ya han quedado expuestos de forma resumida en el apartado anterior. El sistema de escolarización ha obedecido siempre a lógicas sociales diferentes, que en algunos casos pueden incluso llegar a ser contradictorias. Es sin duda una exigencia social de sociedades complejas y técnicamente desarrolladas como la nuestra, pero es también un espacio en el que las personas intentan alcanzar la preparación adecuada para acceder a determinadas posiciones sociales. Es, por tanto, al mismo tiempo un espacio imprescindible para los objetivos que se plantea una sociedad democrática, pero es igualmente un lugar en el que el control social y la legitimación del orden social existente se alcanzan sin excesiva oposición.

Esto en gran parte no es nada novedoso. Si nos atenemos a lo ocurrido en la Grecia clásica, al momento específico de la amplia aceptación de la enseñanza propuesta por los sofistas, la dicotomía quedaba clara para todos los participantes tanto en la enseñanza como en la vida política y social de la ciudad. Todos eran conscientes de que una educación más elaborada era imprescindible para que los principios de la *isegoría* y la *isonomía* pudieran llegar a ser una realidad. Para unos se trataba básicamente de proporcionar a los ciudadanos libres los recursos necesarios para debatir en el ágora sobre los asuntos públicos, insistiendo más en la capacidad de persuadir que en la de argumentar. Contra esa reducción de los objetivos de la enseñanza se levantaron las voces de Sócrates y Platón, quienes defendían una formación de la argumentación orientada básicamente a la consecución de la justicia. En todo caso, ni Sócrates ni Platón eran grandes defensores de un modelo de sociedad democrática, sino más bien de una aristocrática en la que el control de los asuntos públicos estaba en manos de la minoría realmente preparada, siendo el sistema educativo crucial para la selección y preparación de quienes podían ocupar ese cargo.

Pues bien, lo que ahora nos ocupa es esta compleja función de la educación formal. En su etapa básica y obligatoria, que dura hasta los 16 años, predomina sin duda la exigencia democrática de ofrecer a todos los

ciudadanos una adecuada formación sin la que difícilmente podrán llegar a ser ciudadanos de pleno derecho en la sociedad. Otras funciones están también presentes y las volveré a mencionar de pasada, pero es esta la que ahora interesa. Por otro lado, sirve igualmente como primer paso en el proceso de selección de quienes podrán adquirir la formación necesaria para ocupar puestos de responsabilidad en la vida social, tanto en su ámbito económico como en el más estrictamente político. La primera criba se produce al excluir a quienes no consiguen la titulación mínima, los cuales alcanzan la no despreciable cifra de un 25,6 % en el año 2003. Desde ese momento, todo el sistema de educación formal se convierte ya directamente en un proceso de selección perfectamente delimitado en sus diversas etapas. Cuanto más alto llegue el alumnado en la escala de formación, mayores serán sus posibilidades de ocupar posiciones elevadas en la jerarquía social. La titulación servirá indiscutiblemente para legitimar el proceso selectivo. Conviene, por tanto, prestar especial atención al tema.

Escolarización obligatoria

Vamos a pasar por alto dos de las funciones básicas a las que ya he hecho alusión anteriormente. Me refiero a las dos que han desempeñado un papel decisivo en la expansión y aceptación generalizada de la educación obligatoria. La primera incluye la lucha contra el analfabetismo y la ignorancia, ambos incompatibles con la democracia; a ello hay que añadir, en relación parcialmente contradictoria, la necesidad de transmitir a las nuevas generaciones los valores propios de la sociedad, que han adquirido una complejidad que impide a la familia asumir el protagonismo exclusivo en esa función. Se trata, por tanto, de un instrumento de emancipación en la misma medida en que se pretende consolidar una institución de control social. La segunda función es la de garantizar la custodia de la infancia, que resulta igualmente imposible para la familia nuclear en el marco de la vida urbana y de la progresiva incorporación de las mujeres al trabajo asalariado fuera del domicilio familiar. Eso va unido, también en relación conflictiva, a un esfuerzo por controlar la vida infantil, en especial el período de la adolescencia, muy proclive a tensiones negativas para la sociedad. Cuando se prolonga el período que va de la infancia en un sentido estricto a la vida adulta, esto es, cuando se impone un período que va desde los 11 años hasta

los 16 ó 18, durante el cual los niños ya no lo son tanto, pero tampoco pueden trabajar pues se lo prohíbe la legislación vigente, hace falta que llenen su tiempo asistiendo a la escuela. La última ampliación de la enseñanza obligatoria en España a los 16 años, decretada en 1992 con la LOGSE pretendía explícitamente hacer frente a ese problema, dando acogida a los adolescentes entre 14 y 16 años que ni estudiaban ni podían trabajar.

Junto a esas dos funciones, una tercera resulta fundamental para las sociedades democráticas surgidas después del proceso de la Ilustración. La progresiva especialización y diferenciación en los trabajos necesarios para mantener en funcionamiento una economía industrial desarrollada, exigía la creación de centros especializados en la formación de las personas que habían de ocupar los puestos correspondientes. A partir de ese momento se establece además una cierta jerarquía, de tal modo que hay diferentes exigencias para llegar a ser un arquitecto o un aparejador, o un maestro albañil, por ceñirme a un marco específico de la vida económica. La enseñanza propia de los gremios medievales ya no es suficiente; no se buscan gentes experimentadas, sino expertos que posean los conocimientos técnicos y científicos en los que se basa su profesión. Esto es algo que supera, claro está, los objetivos de la enseñanza obligatoria y se concreta más bien en la progresiva ampliación y diversificación de los estudios secundarios y universitarios. Países punteros en este planteamiento han alcanzado cuotas de escolarización notable: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Japón y Suecia han conseguido que más del 80% de la población tenga un nivel educativo superior al elemental y obligatorio, equivalente al bachillerato (entre el 49% y el 60%) o al universitario (entre el 23% y el 38%). Es posible que en estos momentos se esté dando ya una cierta saturación, pues no está nada claro que el actual modelo de relaciones sociales de producción exija un porcentaje tan elevado de titulaciones secundarias y universitarias, pero por el momento la tendencia no parece frenarse. Y casi todos los expertos se esfuerzan en estos momentos por conseguir que esa ampliación de la enseñanza, la generalización de la enseñanza secundaria, se produzca con garantías de calidad, tarea nada sencilla por otra parte. En España, sin ir más lejos, es el período de la Enseñanza Secundaria Obligatoria el que más quebraderos de cabeza provoca a todos los profesionales implicados.

Pero más novedoso todavía que esa función de formación profesional es el hecho de que el sistema educativo se plantea de acuerdo con uno de los

ideales básicos de las sociedades democráticas contemporáneas. Se trata de garantizar una amplia movilidad social de modo y manera que a esos puestos accedan las personas más cualificadas, sin consideraciones relacionadas con el origen social. De hecho, al privar a la familia del protagonismo en la formación de las personas se está rompiendo con el determinante biológico que tenía un peso decisivo en la distribución de los roles sociales. Lo que una persona puede llegar a ser en la sociedad no va a depender de su origen social y familiar, sino de los méritos que posea, de sus propias capacidades y de su esfuerzo personal para desarrollar esas capacidades. La teoría del capital humano ofreció en su momento una interpretación económica de este proceso: en la medida en que una persona invierta en su proceso formativo podrá romper con los condicionamientos sociales y económicos que limitaban sus posibilidades iniciales. La movilidad social queda de este modo garantizada, con la escuela como palanca decisiva para conseguirlo, y así se mejoran los niveles de justicia social, de acuerdo con los principios básicos de igualdad en los que se sustenta el sistema y en los que se basa su legitimidad.

Los datos sociales no parecen de todos modos confirmar ese supuesto y más bien muestran con cierta tozudez que existe una reproducción social profundamente arraigada. En última instancia, son los hijos de las clases media y alta los que logran ir ascendiendo en el sistema educativo y los que llegan a disfrutar de la posibilidad de ostentar posiciones sociales privilegiadas. Por el contrario, los hijos de las clases trabajadoras se deben conformar con niveles inferiores de escolarización. Esto no es un resultado accidental o secundario, sino, según algunos, como Althuser, una consecuencia inevitable de los procesos de violencia simbólica gracias a los cuales se reproduce la ideología dominante. Esa violencia castiga a las personas pertenecientes a las clases bajas de la sociedad, las aleja del sistema educativo relativamente pronto, mientras que beneficia a las clases medias y altas. El proceso está presente ya, como indican otros autores, como Bernstein, en los contenidos y procesos que configuran el sistema educativo, puesto que ambos se realizan de acuerdo con los códigos lingüísticos y categorías conceptuales propias precisamente de las clases medias y altas, castigando de ese modo los códigos y categorías de quienes no ocupan esas posiciones de privilegio.

La educación formal se convierte, por tanto, en un nuevo frente de batalla

en el que dirimen sus pretensiones grupos sociales con intereses divergentes, si no contradictorios. Una obra muy importante de los años 70, la de Bowles y Gintis, hacía ver que la instrucción escolar en la América (Estados Unidos) capitalista no hacía más que reproducir la división social existente, en primer lugar porque reflejaba en su propia organización el modelo de la empresa capitalista y en segundo lugar porque reforzaba la división social provocando la perpetuación de las divisiones sociales previas a la escolarización. Sus tesis provocaron una amplia discusión, pero las matizaciones y críticas no acabaron de solventar la duda proyectada por esos autores sobre el papel que la misma escuela estaba de hecho desempeñando en la sociedad. Otros autores, como Baudelot y Establet, han llamado igualmente la atención sobre la presencia de redes educativas paralelas y diferenciadas; la primera es de menor categoría social y está orientada a la formación de las clases trabajadoras para que desempeñen los roles sociales menos valorados y peor remunerados; la segunda es de categoría superior y pretende consolidar el ascenso de las personas procedentes de las clases superiores a los puestos de mayor responsabilidad social. Los centros educativos se diferencian claramente, aunque en los aspectos formales no existen claras divergencias. Es el caso, por ejemplo, de España en el que se puede hablar de una doble red educativa que proporciona oportunidades muy diferentes a los que acuden a una de las redes.

Supuestos filosóficos

Lo anterior no pretende más que señalar la importancia de un debate que está lejos de haber sido resuelto. El fracaso escolar sigue siendo un grave problema y los gráficos que muestran su desigual distribución social llaman la atención de quienes defienden el papel de la escuela desde el punto de vista de la movilidad social y la promoción social de acuerdo con el mérito de cada persona; del mismo modo llama la atención la menor presencia porcentual de personas procedentes de las clases bajas en los niveles educativos superiores. No podemos negar, en principio, el hecho de que en pocas sociedades se ha conseguido una movilidad social como en la actual, como tampoco podemos negar que en estas sociedades se han alcanzado cuotas de democratización social nada desdeñables. No obstante, las limitaciones en ese proceso así como la persistencia de características muy alejadas de esos ideales nos

llevan a ser especialmente cautos. La exigencia de una teoría crítica social y la necesidad de desvelar los mecanismos de perpetuación de la desigualdad y la injusticia nos debe obligar a ser muy prudentes.

Entre las creencias fundadoras de las sociedades modernas está la que ya señalaba con claridad Francis Bacon: el saber es poder, aunque más bien entendido en su caso como capacidad de utilizar la naturaleza al servicio de los seres humanos. Los contemporáneos del filósofo inglés, en especial los que ocupaban las posiciones de poder, lo tuvieron igualmente claro, aunque en su caso la equiparación iba más en el sentido del control social que permitía la acumulación de saber y de información sobre la sociedad y sobre la naturaleza. Todo el desarrollo de la ciencia moderna, y de las instituciones educativas encargadas de avanzar en esa ciencia y de trasmitir los conocimientos adquiridos, han tenido muy clara esa intrincada simbiosis entre poder y conocimiento. El tema no ha perdido en absoluto vigencia, sino que se ha radicalizado, con implicaciones más graves en el caso de las sociedades actuales en las que el control del saber y la información está muy lejos de su democratización y forma parte de los pilares del sistema. La batalla por dominar ambos, así como la conciencia clara de que una sociedad que no se vuelque en el conocimiento corre serios riesgos de acentuar su dependencia política y económica, son lugares comunes. Lógica contrapartida de lo que acabo de exponer es la afirmación de que la ignorancia es el alimento de la esclavitud: la lucha por acceder al conocimiento, incluyendo claro está la presencia en el sistema educativo, ha sido contemplada siempre por los sectores progresistas de la sociedad como un requisito imprescindible para profundizar en los procesos de democratización social.

Es desde este último supuesto desde el que podemos entender mejor por qué tiene tanta importancia la escolarización y dónde se sitúan las últimas raíces ideológicas de quienes afirman que el sistema educativo permite a los estudiantes y a las sociedades invertir en capital humano que hará posible posteriormente mejorar la posición social, si se trata de individuos, y el papel del Estado o la sociedad en el panorama político y económico internacional, si se trata de sociedades. Para los ilustrados, la insistencia en ese modelo de ascenso social permitía reivindicar las posibilidades de promoción social de la burguesía, sometida a un papel secundario en las sociedades estamentales previas. Si el ascenso social se basaba en las capacidades individuales y en el propio mérito al desarrollarlas, se abría el camino que conducía a las

posiciones más elevadas de la jerarquía social. Esa afirmación del individuo por encima del grupo de pertenencia, y de las virtudes genuinamente burguesas muy bien recogidas en la célebre fábula de las abejas de Mandeville, era la que iba a dar legitimidad al nuevo sistema democrático. Cada persona llegaría tan lejos como su capacidad y sus méritos le permitieran, sin que se pudieran admitir otro tipo de cortapisas. Desde el origen, el problema no está tanto en garantizar la igualdad social, cuanto en evitar la perpetuación de las diferencias sociales, provocando de ese modo una movilidad social que ofrecía oportunidades a todo el mundo, siempre y cuando estuviera adecuadamente dotado y trabajara laboriosamente.

Es muy importante tener en cuenta este aspecto para entender la crucial aportación del sistema de educación formal a la configuración de la sociedad. Los lemas democráticos, tal y como los plasma la Revolución Francesa, son la libertad, la igualdad y la fraternidad, que se garantizan mediante una serie de procedimientos de organización social evitando además el monopolio en el ejercicio del poder. Ahora bien, la igualdad no significa una igualación social de tal modo que todas las personas posean fortunas más o menos equivalentes. Por descontado que evitar desigualdades excesivas es importante, pero no lo es de manera excluyente. De hecho, las democracias realmente existentes en estos momentos muestran niveles de desigualdad diversos y en algunos casos muy acentuados, aunque es posible que siempre menores que en sociedades no democráticas. La igualdad, por tanto, significa sustancialmente igualdad de oportunidades: lo que la sociedad debe garantizar es que nadie se encuentre en una situación desfavorecida en el momento de iniciar la carrera para alcanzar la preparación necesaria que hace posible acceder a posiciones sociales elevadas. Todo el mundo debe disfrutar de los medios para poder llegar todo lo lejos que se proponga y que sus capacidades le permitan. Por eso se debe garantizar un sistema educativo gratuito a toda la población, mientras que no se hace lo mismo con la alimentación, la vivienda o la ropa. La educación es la que, en nuestra sociedad, da paso a esas posiciones de poder, pues a ellas se accede por mérito, capacidad y preparación.

No hay, por tanto, rechazo de la jerarquización social, como también se acepta que no todo el mundo puede ocupar puestos dirigentes en la sociedad. Para satisfacer los requisitos democráticos es suficiente en principio que se dé la igualdad de oportunidades. Es luego responsabilidad individual el que se

llegue o no se llegue a una posición social. Los sectores más conservadores insistirán en ese aspecto de la responsabilidad individual, de tal modo que la sociedad no debe ir muy allá en la corrección de las desigualdades de condición pues de hacerlo se estarían viciando las beneficiosas reglas de la competencia social. Los sectores más progresistas pueden considerar que esa intervención debe ser más acentuada puesto que las desigualdades de oportunidades no siempre son explícitas y requieren una permanente vigilancia compensatoria de las autoridades políticas y, en nuestro caso, educativas. Pero, desde esta perspectiva, hay acuerdo en el fondo de la cuestión: en la sociedad hay tareas diferenciadas, con diversos niveles de responsabilidad y distintas exigencias de preparación, y es tarea del sistema educativo garantizar que la gente que llega a esas tareas es la más adecuada, sin acepción de género u origen social.

Legitimación y reproducción

De lo anterior se desprende con facilidad la importancia que un buen sistema educativo tiene para dar legitimidad democrática a una sociedad. Si dicho sistema no garantiza realmente la igualdad de oportunidades, más que contribuir a la consolidación de una sociedad democrática sirve para apuntalar los privilegios existentes. Esto puede ocurrir, como ya he mencionado, porque exista un sesgo de partida insuperable tanto en la configuración del sistema, como en el diseño de los currículos o en la distribución de los medios educativos. Puede, incluso, darse el caso de que admitiendo una igualdad formal de oportunidades, se reproduzcan de facto las desigualdades mediante la creación de una doble red educativa en todos los niveles y de forma más acentuada en los secundarios o universitarios. También se da el caso recientemente de que, tras alcanzar la titulación máxima universitaria, se imponga un nuevo filtro gracias a la aparición de titulaciones post-grado que exigen un prolongado esfuerzo económico y personal no accesible a todas las personas en el mismo grado. Las políticas basadas en las becas, la gratuidad del sistema educativo, la dotación de medios educativos basada en criterios de discriminación positiva…, son otros tantos recursos para garantizar ese papel legitimador, combatiendo los sesgos antes apuntados.

De no ser así, el papel del sistema educativo podría ser aún más perverso:

una vez asumido por toda la sociedad el planteamiento genérico de la igualdad de oportunidades, el fracaso escolar, entendido en este momento como la imposibilidad de ascender en la promoción educativa, abandonando el sistema escolar en edades tempranas, será responsabilidad exclusiva del alumno. Quien llega arriba lo consigue gracias a sus méritos individuales. Quien se queda en el camino es el único responsable de lo ocurrido: no se esforzó lo suficiente y desaprovechó los medios que la sociedad puso a su alcance. El riesgo de que el sistema educativo se convierta así en un fabuloso mecanismo de ocultación social y de legitimación de las desigualdades es grande.

Pero incluso en el supuesto de que funcione sustancialmente bien, puede aparecer otro problema igualmente importante. En un estudio realizado en 1996 por Herrnstein y Murray, *The Bell Curve*, los autores llamaban la atención sobre un peligro que se cernía sobre las sociedades democráticas. Según ellos, el factor decisivo que explicaba las diferencias en el rendimiento educativo no era el origen social, sino la inteligencia. A partir de ahí, llamaban la atención sobre el riesgo de que la sociedad estuviera avanzando aceleradamente hacia una profunda escisión entre una minoría altamente cualificada, que controlaba todos los resortes del poder, y una minoría no cualificada, condenada a posiciones cercanas a la exclusión social, si no directamente excluidas. Las tesis del libro provocaron una apasionada discusión, pero quizá ésta no se centró en el problema que, desde el punto de vista que se plantea aquí, es el decisivo: la aportación del sistema educativo a la configuración de sociedades democráticas. Aunque las analogías no deben ser llevadas muy lejos, pueden resonar en esas páginas un problema que ya afloraba en Platón: la sociedad debe estar fuertemente jerarquizada y lo más justo es garantizar que a los puestos dirigentes lleguen quienes hayan superado un largo y exigente proceso educativo. Lo que invalida dicho sistema es, por tanto, su incapacidad de garantizar que arriba del todo llegan los mejores.

Referencias bibliográficas

Si nos centramos en el papel que la escuela desempeña en las sociedades modernas, hay algunos libros que deben ser tenidos en cuenta. Es antiguo pero bueno el trabajo colectivo dirigido por Jerome Karabel y A. Halsey:

Power and ideology in education (New York, Oxford Univ. Press, 1979). Con un enfoque más reciente tenemos el trabajo de Julia Varela y otros autores: *Escuela, poder y subjetivación (*Madrid, La Piqueta, 1995) y muy centrado en la situación actual española el de Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero: *Escuela pública. Democracia y poder* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001). Los sistemas educativos actuales obedecen a lógicas diferentes, como bien muestra Richard Brossio en *A Radical Democratic Critic of Capitalist Education* (New York, Peter Lang, 1994). En este libro se defiende la contribución de la educación a la democracia, tal y como planteaba Dewey en *Democracia y educación* (Madrid, Morata, 1995) o Giner de los Ríos desde la Institución libre de Enseñanza (sus ensayos sobre educación los ha publicado recientemente Espasa Calpe) o más radicalmente los anarquistas que pusieron especial énfasis en la necesidad de educar para liberar a los seres humanos, como queda claro en la antología preparada por Félix García Moriyón: *Escritos anarquistas sobre educación* (Madrid, Zero, 1986). Para entender mejor los retos que plantea la educación obligatoria podemos consultar los libros de Rafael Feito: *Los retos de la escolarización obligatoria* (Barcelona, Ariel, 2000); Mariano Fernández Enguita: *La escuela a examen* (Madrid, Pirámide, 2004) y José Gimeno Sacristán: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, (Madrid, Morata, 2000). No viene mal desempolvar la crítica ya antigua contra la escolarización liderada en su momento por Ivan Illich: *La sociedad desescolarizada* (Barcelona, Seix Barral, 1978), sobre todo porque sigue teniendo actualidad el movimiento de personas que se niegan a enviar a sus hijos a las escuelas. Por si a alguien le quedan dudas respecto al papel que la escuela pueda tener en la legitimación de las desigualdades sociales, le conviene leer, entre otros, los trabajos de Basil Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata, 1997), ángel Pérez Gómez: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid, Morata, 1998) y Paul Willis: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen empleos de clase obrera* (Madrid, Akal, 1988). Y para confiar en la posibilidad de que las escuelas reales contribuyan a fomentar la democracia, sirva de ejemplo la experiencia narrada por Michael Appel y James Beane: *Escuelas democráticas* (Madrid, Morata, 1997). Insisto en que se trata de un ejemplo, pero no es el único pues afortunadamente hay muchos más.

.

II. EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

2.1. Rasgos generales del aprendizaje

Algunas reflexiones previas sobre el aprendizaje

En el diálogo *Menón* asistimos a una interesante discusión entre los personajes principales, siendo la enseñanza de la virtud el tema fundamental de la obra. Al hilo de la discursión con Menón, se hace eco Sócrates de una aparente paradoja planteada por aquél: no es posible a nadie buscar ni lo que sabe, pues ya lo sabe, ni lo que no sabe, puesto que en tal caso ni siquiera sabe lo que ha de buscar. Un poco antes, Sócrates se presenta a sí mismo como una persona que, estando permanentemente problematizada, se dedica a problematizar a los demás, recurriendo para ello a su célebre modelo pedagógico de la ironía: partiendo de creencias o conocimientos comúnmente aceptados, el filósofo griego se encarga de mostrar a la gente que sabe menos de lo que cree y que sus creencias iniciales tienen demasiados puntos débiles. Justo después de plantear la paradoja, pasa a mostrar el célebre ejemplo del esclavo que es capaz, gracias a las hábiles preguntas de Sócrates, de llegar al teorema de Pitágoras. Todos sabemos que ese ejemplo le lleva a sostener la tesis básica en su teoría del conocimiento y de la enseñanza: la reminiscencia. De ese modo, enseñar no deja de ser más que ayudar al discípulo a que recuerde lo que ya sabe, a sacar de dentro lo que ya tiene y que ha quedado desdibujado u olvidado por las dificultades que plantea la vida en este mundo terrenal.

No debemos entrar ahora en una discusión a fondo de lo que planteaba Platón, pero sí me gustaría resaltar un par de ideas que son muy importantes para entender en qué consiste el proceso de aprendizaje. Parte de un supuesto que podemos considerar decisivo: se inicia un aprendizaje cuando se detecta un problema o una carencia. Sólo desde el reconocimiento del no saber podemos entender que la gente se embarque en un esfuerzo notable por saber

o por dominar nuevas formas de conducta. Subrayo desde el principio que debemos tener en cuenta que aprendemos tanto conocimientos como procedimientos y conductas y a ambas dimensiones debemos prestar atención. Es la presencia de un problema lo que dispara la inquietud por resolverlo. Más adelante, Aristóteles habló de la curiosidad y la admiración como puntos de partida del deseo de sabiduría que manifiestan los seres humanos. Sin recurrir a estas perspicaces observaciones filosóficas, los etólogos también indican que la curiosidad es un rasgo diferenciador del *homo sapiens*, quien además, al contrario que otros animales, la mantiene durante todo el ciclo vital y no la restringe a la infancia. Nuestra específica constitución, como ya mencioné en el capítulo anterior, convierte el aprendizaje en una necesidad de supervivencia dado que no son excesivas las conductas que nos vienen dadas por nuestro patrimonio genético. Tenemos que aprender muchas cosas y eso nos lleva mucho tiempo y dedicación.

La pregunta, el reconocimiento de la propia ignorancia, está así en el origen. Quien poco pregunta, poco aprenderá; y eso no es tan fácil puesto que toda pregunta es un reconocimiento explícito de nuestra propia ignorancia. Al mismo tiempo, algo debemos saber ya, puesto que en caso contrario ni siquiera nos llamaría la atención el problema ni pondríamos empeño en su resolución. Con un enfoque bien distinto y desde una perspectiva no filosófica, sino psicológica, algunos teóricos recientes han llamado la atención sobre algo que es muy parecido a lo que ya apuntaba Platón. Según Vigotsky, el proceso de aprendizaje se produce en una zona que él llamaba zona de desarrollo próximo. Para que un niño aprenda debe partir de lo que ya sabe, del nivel de desarrollo cognitivo y conductual en el que se encuentra, para, aceptando un desafío que le plantea un determinado problema, avanzar hacia una etapa posterior más enriquecida y más compleja. Si el objetivo es demasiado complejo, el sujeto desiste y no se esfuerza en aprender pues no se considera capacitado para conseguirlo; si el objetivo es demasiado sencillo o muy apegado a lo que ya domina, tampoco se esfuerza, puesto que eso mismo no le supone ningún reto personal que le mueva a actuar. Debe moverse por tanto en un área de límites imprecisos en la que interactúan lo que ya sabe y lo que no sabe, pero está interesado en saber.

Son los psicólogos cognitivos quienes más han insistido en este especial rasgo del aprendizaje humano, siendo Claxton uno de los que han hecho una aportación más sugerente y globalizadora. Todos nosotros poseemos siempre

una teoría sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos; estas teorías son descripciones sobre ese mundo, formas de representarnos las cosas que contienen algunas convenciones y nos permiten actuar. Las teorías dirigen y limitan nuestra atención, puesto que nos imponen una manera de ver la realidad que establece el marco de las preguntas que tienen sentido y de los métodos más adecuados para responderlas. De forma constante las sometemos a prueba con nuestra actuación, teniendo en cuenta que siempre depende de ellas nuestra propia supervivencia; eso sí, sin olvidar que, dada su generalidad, son en parte irrefutables por lo que a lo sumo podemos descartarlas cuando ya no funcionan, puesto que es prácticamente seguro que tarde o temprano una teoría perderá fuerza explicativa. Por eso mismo, estamos muy interesados en mejorarlas para responder de forma más adecuada a lo que queremos hacer. El aprendizaje consiste precisamente en el proceso de contraste y mejora de las teorías personales que guían nuestra vida. Sin posibilidad de ir mucho más allá, quiero destacar este aspecto relevante: partimos siempre de una teoría que orienta nuestra acción y, al detectar problemas, la revisamos para mejorar nuestra conducta y la propia teoría en la que se sustenta. Parece que estamos sometidos a un permanente recorrido de ida y vuelta entre esas teorías y la acción, en parte similar al que ya proponía Ortega al distinguir entre ideas y creencias.

Un rasgo específico de los individuos de nuestra especie es ser sujetos que se relacionan activamente con el mundo que les rodea intentando satisfacer las necesidades que les son propias. Según algunos etólogos, este rasgo está tan acentuado desde el primer momento que los bebés humanos, cuando maman, no lo hacen de forma seguida, sino que realizan pequeñas paradas para provocar la respuesta de la madre, convirtiendo de ese modo el diálogo con otro ser humano y con el entorno en patrón de conducta básico sin el cual no avanzaríamos en la resolución de los problemas que nos afectan. El clásico esquema del estímulo/respuesta para explicar la conducta humana es totalmente insuficiente. Nuestra conducta no consiste en respuestas adecuadas a los estímulos que recibimos, sino en activos procesos de búsqueda para satisfacer nuestros intereses o para, recogiendo la terminología de Piaget, recuperar el equilibrio perdido. Sin necesidad por el momento de decantarnos por un innatismo al estilo platónico, lo que puede quedar más claro es que el proceso de aprendizaje, como él viera ya con claridad, se mueve precisamente en esa provocadora zona existente entre el saber que ya

se tiene, las teorías o creencias profundas, y el no saber que nos inquieta o perturba nuestro equilibrio vital.

Desde otro punto de vista, existe ya en Platón y Aristóteles una contraposición respecto al núcleo fundamental del proceso de aprender que no necesariamente tiene que ser vista como oposición o disyunción excluyente. Platón, y más todavía Agustín de Hipona algunos siglos después, pone el acento en que lo importante, lo fundamental al aprender, es una búsqueda interior, pues el aprendizaje va siempre de fuera adentro. Recoge de ese modo un antiguo precepto griego, «conócete a ti mismo» o «llega a ser quien eres», como se dirá mucho más tarde. En otro sentido, podemos interpretar esta orientación como un reconocimiento de que sólo un cambio en la forma de pensar da paso a un aprendizaje, con un ejemplo muy concreto: el drogadicto no cambiará su conducta, en el caso de que realmente pueda, más que en el momento que sea consciente de su propia drogadicción y decida que debe cambiar. Hasta que llegue ese momento de poco sirven esfuerzos progresivos de deshabituación y estos serán muy útiles cuando el cambio interior se haya producido. Aristóteles, por el contrario, ponía un mayor énfasis en la fuerza que la repetición de los actos tiene para configurar conductas nuevas. La práctica constante de la justicia nos convierte en personas justas, pues llega el momento en que actuar con justicia para a ser una especie de segunda naturaleza y se transforma en comportamiento espontáneo.

Otra distinción básica que resulta muy importante para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje tal y como se dan en las instituciones educativas, en las que se centra nuestro interés, es la que establece Bernstein entre producción, uso y transmisión del conocimiento. Según este autor, hay tres grandes modelos de relación con el conocimiento; por un lado, se trata de generar conocimiento nuevo, de desarrollar tareas creativas que conducen a nuevas maneras de entender el mundo, a nueva información sobre el entorno o sobre nosotros. Existe además el uso del conocimiento, esto es, la capacidad de aplicar a las esferas adecuadas de nuestra vida cotidiana los conocimientos adquiridos, que en definitiva es fundamental en la medida en que pone de manifiesto la relación que debe haber entre lo que sabemos y la capacidad adaptativa de resolver problemas en la que se nos va la propia vida. Por último está la transmisión de los conocimientos exigida por nuestra propia condición de seres sociales con una larga infancia para adquirir las

habilidades imprescindibles para vivir como adultos, algo de lo que ya he hablado. Pues, bien, según Bernstein, un problema importante de las escuelas, que de algún modo está frustrando las posibilidades de aprendizaje del alumnado, es el haberse centrado exclusivamente en los procesos de transmisión de conocimiento, sin dejar casi espacio para los otros dos bloques.

Eso tiene dos consecuencias negativas. La primera es la escisión más o menos acentuada entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los niños y adolescentes. Con demasiada frecuencia no perciben que lo aprendido tenga algo que ver con lo que realmente les ocurre en sus vidas y tienden a resolver esta carencia con una peligrosa apuesta hacia el futuro, reforzada constantemente por el profesorado que repite machaconamente: «no te preocupes demasiado si te aburres o no le ves demasiado sentido a lo que estás estudiando en el colegio, pues el día de mañana descubrirás su utilidad». No tengo claro que el argumento les llegue a resultar convincente, aunque lo aceptan con cierta resignación. Lo que tengo más claro es que, como decía Dewey, terminan interiorizando la necesidad de que gran parte de nuestro trabajo debe ser aburrido y tedioso, aplazando siempre para un mañana, que por definición nunca llega, la ejecución de tareas o proyectos de trabajo intrínsecamente interesantes. Esto es, aprenden a aburrirse y a diferir sin plazo de realización lo realmente valioso. La segunda consecuencia negativa es que no encuentran ocasión en las aulas para hablar, y aprender, sobre lo que de verdad puede resultarles interesante. Pierden así una extraordinaria posibilidad de desarrollar, ayudados por adultos experimentados, las destrezas y conocimientos con los que podrían hacer frente en mejores condiciones a esos temas que les interesan y ocupan. El aprendizaje de estas cuestiones queda bajo la influencia de sus iguales o de los medios de comunicación, carente de rigor y exigencia formativa, y está sometido a los azares de lo que no se aborda con continuidad y coherencia.

Por otra parte, se pierde igualmente lo que los psicólogos cognitivos y otros muchos pedagogos, como pueden ser Freire o Lipman, han considerado crucial. Si quieres que alguien aprenda realmente debes partir siempre de lo que le interesa y de sus conocimientos (esquemas conceptuales o teorías) previos. No se trata evidentemente de quedarse en ello, pues los intereses de los niños y adolescentes deben ser sometidos a crítica estricta. Se trata de adoptarlos como punto de partida. En primer lugar, porque esa es la palanca

decisiva que puede incrementar sustancialmente la motivación del alumnado y su interés por lo que se hace en el aula. En segundo lugar, porque de ese modo, poco a poco, se van reconstruyendo los esquemas y teorías previos y se va dando paso a la elaboración de nuevas teorías más elaboradas y más acordes con los conocimientos disponibles. El paso siguiente de un aprendizaje planteado de este modo, es el de abrir el abanico de cuestiones que los estudiantes pueden considerar interesantes, entre otras cosas porque se les hace ver la relación que efectivamente tienen con aquellos intereses desde los que había partido el proceso. Este enfoque me parece importante para ir algo más allá de lo que se ha convertido en lugar común en los últimos tiempos. Se viene insistiendo, y eso está bien, en que el aprendizaje debe ser significativo, lo que suele indicar que debe ser algo más que memorístico. El problema es que todo aprendizaje, en la medida en que lo es, es significativo en un nivel más o menos acentuado, incluyendo, claro está, las cosas que memorizamos. El enfoque de Bernstein insiste más bien en que el aprendizaje debe ser relevante, esto es, debe tener interés y sentido para el que aprende y engarzarse en sus teorías previas y en sus expectativas a corto, medio y largo plazo.

Por lo que se refiere a la producción del conocimiento, el problema vuelve a ser muy similar. Lógicamente no parece que los estudiantes, y sigo pensando en niños y adolescentes, tengan capacidad suficiente para producir conocimiento nuevo, ni se trata tampoco de hacer que vuelvan a *descubrir el Mediterráneo*. Esto último podría alargar innecesariamente el proceso educativo y perder las excelentes posibilidades que confiere la tradición cultural. No obstante, bien sea en el sentido general de favorecer en los niños un pensamiento divergente o creativo, bien sea directamente en el sentido de provocar procesos de investigación e innovación en el aula, lo cierto es que es mucho lo que se puede hacer adoptando un enfoque en el que el aprendizaje por descubrimiento desempeña un papel central. Por eso se ha insistido mucho en las últimas corrientes de psicología del aprendizaje en la necesidad de incorporar a las aulas el aprendizaje por descubrimiento, que no se opone al aprendizaje de contenidos, como algunos insinúan, sino que ofrece una forma más activa y creativa de aprender esos contenidos. La experiencia de producir conocimiento, de crear o descubrir algo por uno mismo, aunque ya haya sido creado o descubierto con anterioridad, es una experiencia con una gran eficacia retroactiva, actúa como un vigoroso

reforzador positivo y sirve de potente motivador para persistir en el desarrollo del aprendizaje.

Modelos de aprendizaje

Las teorías clásicas de la psicología sobre el aprendizaje suelen distinguir tres grandes formas de aprender, a las que han dedicado mucho esfuerzo de investigación y reflexión dada la importancia que el tema tiene para los seres humanos individuales y para la sociedad. Estas tres formas son el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental u operante, y el aprendizaje por observación e imitación. En algún momento se ha podido oponer las dos primeras formas al enfoque cognitivo que he manejado en el apartado anterior, y en cierto sentido así es puesto que este último enfoque surge en gran parte por el impacto que las obras de Piaget y Vygotsky tienen en la psicología de Estados Unidos, dominada entonces por un conductismo excesivamente reduccionista. No obstante, el enfoque actual no subraya tanto la oposición; quienes han continuado los trabajos de investigación sobre los condicionamientos han tenido ocasión de verificar la importancia que en los mismos tienen los elementos cognitivos, mientras que quienes insisten en estos últimos no pueden dejar al lado la abrumadora evidencia existente sobre el aprendizaje por condicionamiento y por imitación. En todo caso conviene dejar bien claro mi posición en este sentido que no es la de oponer ambos enfoques sino la de integrarlos: esto es, se trata en engarzar las diferentes situaciones y estrategias de aprendizaje en un marco general que es el que ofrece en estos momentos eso que podemos llamar psicología cognitiva. El enfoque ya mencionado de Claxton es el que me sirve básicamente de referencia. En lo que sigue parto de la definición de aprendizaje comúnmente aceptada: un cambio relativamente estable en la conducta, o en el potencial de conducta. Es una definición muy amplia en la que deben caber aprendizajes muy diferentes, como puede ser el de la lengua propia, el de la lectura o el de los modales y habilidades sociales. Todos estos y todos los que pudiéramos poner como ejemplos concretos tienen características específicas, pero comparten el hecho de que terminan provocando una forma permanente de comportarse que previamente no se tenía.

Desde luego los seres humanos, como todos los seres vivos, aprendemos bastante por el modelo del condicionamiento clásico tal y como lo estudió y

definió Pavlov, aunque posteriormente se haya enriquecido con matices y precisiones importantes el enfoque de su descubridor. Tiene bastante importancia en nuestro desarrollo y en diversos aspectos de nuestra vida; se utiliza con mucho provecho en el tratamiento de algunos trastornos de personalidad, en especial de las fobias, recurriendo a técnicas de inundación y de desensibilización sistemática. En la educación formal quizá tenga menos importancia, sobre todo comparado con otros modelos, pero está claro que la tiene y que debemos tenerla en cuenta en nuestro trabajo. Un caso concreto muy valioso es el uso que se hace de este condicionamiento para curar casos de fobia escolar, pues esos trastornos existen. Pero sobre todo debe estar presente en el cuidado que necesitamos poner en la creación de un ambiente educativo adecuado en el aula. Asociar de forma sistemática estímulos bien planificados, como puede ser la disposición del aula, la realización de alguna tarea preparatoria previa, el trato afectuoso al alumnado, y otros similares, pueden provocar una asociación de estímulos en el alumnado que favorezca su actitud activa para el aprendizaje que se va a realizar en clase. Pasamos por alto con demasiada facilidad esas cuestiones, pero son una inversión educativa segura a largo plazo de cara a mejorar el aprendizaje que tanto nos interesa.

Más importancia y presencia tienen los planteamientos propios del aprendizaje instrumental, aunque es en un sentido general que no se reduce estrictamente al aprendizaje de una disciplina específica. El mecanismo básico de este modelo de aprendizaje consiste en que los seres humanos, al igual que muchos seres vivos, aprenden a repetir conductas siempre que detectan que su comportamiento tiene resultados positivos o que gracias a él van a evitar consecuencias negativas; del mismo modo, aprenden que otras conductas les ayuda a evitar o a escapar de resultados negativos. En este caso, se trata de un aprendizaje más consciente y voluntario que el que se presenta en el condicionamiento clásico. En su forma más simplificada puede consistir en un puro proceso de ensayo y error, tal y como ha sido ampliamente divulgado con innumerables experimentos de ratas y laberintos. No obstante el proceso, sobre todo en el caso de los seres humanos, no es tan sencillo y no es algo dejado al puro azar. Nosotros, como vengo diciendo, obramos de acuerdo con nuestras teorías previas y al actuar tenemos expectativas bien definidas, lo que abre la puerta a procesos en los cuales nos reforzamos a nosotros mismos y regulamos más correctamente nuestra conducta según los

objetivos que hayamos seleccionado.

El condicionamiento instrumental se presenta de dos maneras básicas según sean los refuerzos positivos o negativos. En ambos casos se trata de fortalecer una determinada conducta. Para conseguir que se dé el aprendizaje, esto es, para lograr que la conducta nueva llegue a ser estable, se puede recurrir a dos procedimientos fundamentales. Por un lado, el moldeamiento que consiste básicamente en ir avanzando paso a paso, de tal modo que los sujetos reciben al principio refuerzos positivos después de realizar una determinada conducta que todavía guarda escasa relación con el objetivo final, pero que dará paso a una actividad posterior, con su propio refuerzo positivo, esta ya más cercana al objetivo final. Después de un paulatino proceso de aproximación, se llega definitivamente a reforzar la conducta que se va buscando desde el primer momento. Esto exige ir paso a paso, con objetivos parciales bien delimitados y con una secuencia bien diseñada. En la enseñanza formal es muy importante este tipo de estructuración del proceso de aprendizaje, siendo además especialmente útil para el alumnado que tiene mayores dificultades para aprender, pues su éxito depende en gran parte de que seamos capaces de proponerles tareas bien definidas de una complejidad creciente. Para secuencias de conducta más complejas, el procedimiento de aprendizaje se denomina encadenamiento. Complementa el anterior y en este caso lo que se busca es reforzar positivamente la secuencia compleja completa del estudiante, algo que también hacemos habitualmente en la enseñanza formal.

Hay algunas consideraciones sobre el condicionamiento instrumental de gran interés para la práctica docente. En primer lugar, tenemos el hecho de que los refuerzos tardíos rebajan bastante la eficacia de un refuerzo. Dicho de otro modo, cuanto más tardamos en devolver a los alumnos una prueba corregida, más posibilidades tenemos de que no aprendan nada de nuestras observaciones ni de la corrección. Lo ideal es que nada más hacer una práctica o participar en alguna actividad, obtengan la retroalimentación que va a servir de refuerzo para su conducta; en el caso de que sean pruebas más amplias que es obligatorio corregir en casa, es muy importante devolver la prueba corregida en la clase siguiente, dando paso a los comentarios y aclaraciones que sean oportunos. Por descontando, que en la prueba no debe ir sólo una calificación, sino algunas indicaciones que permitan al alumnado captar bien los aciertos y errores. De no hacerlo así, con suerte las pruebas y trabajos servirán para calificar, pero nunca para aprender. Por otra parte, si

bien cuando se trata de aprender algo es bueno el refuerzo continuado, para mantener lo aprendido y seguir avanzando son mejores los programas de intervalo sea este fijo o variable, aunque suelen ser más eficaces los variables pues el que aprende mantiene un nivel de esfuerzo más constante. Si sólo se realizan comprobaciones del aprendizaje cada un cierto tiempo exactamente conocido por el alumnado, lo más probable —y eso es lo que ocurre con excesiva frecuencia— es que se acostumbre a trabajar exclusivamente cuando se acerca el momento de pasar la prueba, control o ejercicio correspondiente. En la enseñanza formal, en todos sus niveles, hemos provocado la consolidación de una viciosa práctica de aprendizaje que en realidad no sirve para aprender nada. Nuestros alumnos aprenden que, de cara al aprobado, sólo cuenta el resultado obtenido en unas pruebas específicas puestas en fechas previamente conocidas. Y eso es un verdadero aprendizaje, pues provoca un cambio estable en su comportamiento: estudian la tarde anterior para preparar ese ejercicio y se desentienden del trabajo el resto del tiempo.

Más dificultades plantean en la escolarización formal (y también en toda educación) los refuerzos que están encaminados a que desaparezca una conducta. Dos son los procesos básicos, uno es el clásico castigo. El otro es el entrenamiento por omisión; en este último se van retirando los refuerzos positivos que estimulaban una conducta y el sujeto termina por suprimir la respuesta gracias a la cual obtenía el premio o recompensa. Es frecuente recurrir a él al cambiar el nivel educativo del alumnado; con asiduidad, en la enseñanza obligatoria se premian determinadas conductas de los estudiantes, pero al pasar al bachillerato ya no se sigue haciendo, pues el profesorado considera que el alumno debe pasar a hacer otras cosas. Al no obtener ningún refuerzo positivo, los alumnos acaban por abandonar lo que hasta entonces era su comportamiento habitual. Aunque no está muy justificado, es lo que pasa, por ejemplo, con la realización de cuadernos de trabajo, práctica muy extendida en enseñanza obligatoria y casi extinguida en bachillerato. En general, los alumnos suelen estar muy pendientes de cuáles son las preferencias de cada profesor y adaptan sus conductas a esas preferencias; ya no hacen lo que ven que ese profesor no premia y pasan a ir haciendo lo que de hecho está reforzando.

El castigo resulta mucho más complejo y su eficacia menos probada, por más que se siga empleando masivamente en la educación, sea del tipo que sea. No cabe duda de que experimentar una consecuencia dolorosa es muy

eficaz para dejar de hacer lo que ha provocado ese dolor o malestar. Me basta con meter una vez los dedos en un enchufe para no intentarlo en nuevas ocasiones. Pero esto es así cuando la relación entre la conducta y el dolor es inmediata y está directamente relacionada con lo que hemos hecho. De no ser así, las cosas cambian mucho y nos exponemos a que la conducta suprimida no sea exactamente la que provocó el dolor, sino otra asociada con ella. Y eso es lo que pasa habitualmente en la enseñanza. Un alumno hace algo mal y le castigamos, pero eso suele ocurrir después de que la acción que dio pie al castigo ya ha pasado y se ha entrado en una nueva situación. Es bastante probable que el alumno aprenda a rechazar a quien le está castigando, evitando relacionarse con él en lugar de aprender a rechazar la conducta que está en el origen del castigo. El castigo termina así provocando una aversión generalizada e indiscriminada que poco contribuye a mejorar la conducta el alumnado. Por otra parte, los castigos tienden a suprimir expectativas, pero no está nada claro que las hagan desaparecer; más bien quedan ocultas y pueden reaparecer en formas más agresivas que las iniciales. Eso además está favorecido porque el castigo, que habitualmente incluye en la enseñanza una evidente publicidad para que sirva de ejemplo y la consiguiente humillación del alumno castigado, puede incrementar el resentimiento, provocando a veces conductas de huida o de enfrentamiento hostil.

Por último, el castigo, cuando se convierte en una práctica frecuente, en la que caen algunos alumnos que parecen apresados por un cierto círculo vicioso, puede llevar a algo nefasto en el aprendizaje que es la indefensión aprendida. Llegados a un determinado punto, los sujetos tiran literalmente la toalla y llegan a la conclusión de que nada de lo que hagan va a servir para modificar el curso de los acontecimientos. Eso puede ser nocivo para la autoestima, aunque no demasiado puesto que el alumno, como cualquier ser humano, busca estrategias que, como en la fábula del zorro y las uvas, le permitan mantener su autoestima intacta. Tiende, por ejemplo, a echar la culpa al profesorado de sus fracasos y su negativa situación o rechaza globalmente la escolarización como algo poco valioso que no merece su atención. Indirectamente pueden reconstruir su propia identidad asumiendo precisamente el rol que se les atribuye al castigarles; de sobra es conocido el atractivo que poseen los alumnos que acumulan castigos, convertidos en los «malotes» del grupo. Aunque todos sus compañeros son conscientes de su mal rendimiento académico, su imagen personal puede mejorar justo por lo

mismo, por su capacidad de enfrentarse al sistema y campar a su aire. Peor consecuencia de los castigos es que acaban con la motivación de logro, abandonado de ese modo el esfuerzo por aprender. Esta situación se da con frecuencia en las aulas, en especial en asignaturas que suponen una secuencia de dificultad progresiva de tal modo que el alumno, a base de acumular fracasos, refuerzos negativos o castigos, abandona completamente el estudio y el trabajo en esa área. Se da también en todas las asignaturas, una vez avanzado el curso, cuando el alumno no ve ninguna posibilidad de aprobar y no recibe tampoco del profesorado ningún refuerzo positivo que le anime a reiniciar o continuar el esfuerzo personal. Ya he comentado antes que es imposible un aprendizaje si al alumno no se le pide algo que le suponga un esfuerzo, pero no tanto que se considere incapaz de hacerlo.

A pesar de estas observaciones en las que están de acuerdo la mayoría de los expertos en aprendizaje, se sigue utilizando el castigo y nadie parece dispuesto a renunciar a él. Ya he comentado que su prestigio puede basarse, en el mejor de los casos, en su eficacia manifiesta cuando se realiza en condiciones bien precisas, que no siempre son las que se dan en los centros educativos. Otra posible explicación de la persistencia del castigo es que tiene una utilidad manifiesta: descargar la agresividad que el profesor acumula ante una situación que le desborda y contra la que no sabe qué hacer. Es posible que en un determinado momento la tensión que padezco ante el comportamiento de mis alumnos me lleve a castigarles, quedándome así más tranquilo, entre otras cosas porque pienso que he hecho algo; lo que es importante es no olvidar que lo más probable es que sea completamente ineficaz, por muy a gusto que nos quedemos. Desde el punto de vista del aprendizaje, lo que conviene dejar claro es que el alumnado, al igual que el profesorado, debe constatar que sus acciones tienen consecuencias y que sólo reflexionando sobre esas consecuencias y sobre su adecuación con los fines que va buscando puede introducir cambios en su manera de comportarse. Afortunadamente el profesorado cuenta en estos momentos con importantes estudios y modelos de trabajo que le ayudan a afrontar los problemas planteados por el alumnado. En ese sentido, la mediación entre iguales, la resolución de conflictos, el desarrollo de las habilidades sociales… ofrecen muchas sugerencias para ir más allá del castigo y potenciar un aprendizaje significativo de las conductas exigidas para una vida personal y social plenas.

Existe una tercera forma de aprendizaje que es fundamental y distintiva en

los seres humanos. Aprendemos por observación o, dicho de otro modo, poseemos la capacidad del aprendizaje vicario que nos ahorra muchos problemas e inútiles y reiterativos procesos de tanteo por ensayo y error. Dedicamos mucho tiempo a observar a las personas que nos rodean, fijarnos en lo que hacen y descubrir qué conductas tienen éxito o son socialmente aceptables y cuáles no. En el caso de los adolescentes, la socialización a través del grupo tiene un peso considerable, más que en cualquier otra etapa de la vida, pues para ellos la aceptación por el grupo es fundamental. Este tipo de aprendizaje tiene un peso grande en la adquisición de normas sociales o morales y es el que da pie a algo que todos sabemos: la gente termina haciendo lo que nos ve hacer, no lo que le decimos que deben hacer. Y se fijan mucho más en las personas que les parecen relevantes, primero en sus iguales, pues con ellos, como dice Judith Harris, es con quienes va a convivir y competir durante toda su vida. Menos se fija, pero también, en los adultos, pero sobre todo en los que les pueden servir de modelo porque consideran que son personas valiosas a las que desean de algún modo imitar. Implica, por tanto, un cierto reconocimiento de una autoridad y lleva consigo una imitación que, para ser auténtico aprendizaje, debe ser personal y creativa, nunca rígida y estereotipada. Nadie puede, ni debe, intentar ser como otro.

El aprendizaje por observación tiene algunas implicaciones importantes cuando damos clase. La primera ya la he comentado: nuestros estudiantes se quedan más con lo que hacemos que con lo que les decimos que deben hacer. Podemos insistir en que hay que trabajar todos los días, pero no harán caso si ven que nosotros mismos no tenemos en cuenta de ninguna manera verificable con regularidad ese trabajo cotidiano. O podemos ensalzar la lectura, pero verán que jamás dedicamos un tiempo de la clase a algo que consideramos tan valioso por lo que probablemente infieran que no debe valer tanto. Los ejemplos se pueden multiplicar y adquieren una relevancia extrema cuando se trata de la educación moral de la que hablaré en un capítulo posterior. La segunda es que les resulta muy provechoso que hagamos delante de ellos lo que les pedimos que hagan. Si queremos que razonen, debemos constantemente practicar el razonamiento riguroso en el aula, destacando con frecuencia las destrezas de razonamiento que nos parecen relevantes. Si queremos que hagan una disertación, es importante que algún día la hagamos nosotros delante de ellos, explicitando con detalle los sucesivos pasos que vamos dando. También sirve el que sean otros

compañeros los que expongan al resto de la clase lo que ellos han hecho y qué pasos han dado para hacerlo. La tercera es el protagonismo que debemos conceder al aprendizaje cooperativo; los alumnos pueden aprender mucho de otros compañeros, es posible que incluso más que del profesor por motivos que no guardan total relación con la disciplina que enseñamos. Los grupos de trabajo, adecuadamente constituidos y minuciosamente orientados respecto a las estrategias que deben seguir, son un recurso de aprendizaje muy eficaz al que se presta muy poca atención en un sistema educativo que tiene en cuenta casi exclusivamente el rendimiento individual.

Una última observación sobre al aprendizaje por observación puede ser relevante. Bandura, quien más ha aportado sobre esta modalidad de aprendizaje, insiste en que los seres humanos desempeñamos un papel más activo en el aprendizaje que cualquier otro animal. Es algo en lo que también están de acuerdo los psicólogos cognitivos que han trabajado mucho el aprendizaje significativo. Además de tener teorías previas sobre el medio ambiente y sobre nosotras mismas, las personas hacemos planes, formamos expectativas, nos planteamos posibles metas, algunas de ellas muy difíciles de conseguir, prevemos los resultados de lo que vamos a hacer, tenemos una imagen ideal de nosotras mismas… Una vez que hemos establecido nuestras propias metas, nos fijamos posibles reforzadores o recompensas que conseguimos al alcanzar la meta propuestas. De ese modo dejamos de hacer comparaciones que pueden resultarnos nocivas y nos limitamos a ponernos como único referente, por lo que nos autorreforzamos. Al mismo tiempo nos hacemos una idea de nuestra capacidad para realizar una acción deseada; cuanto más sólidos sean los sentimientos de autoeficacia, justo lo contrario de la indefensión aprendida, más podremos hacer frente a las dificultades inherentes a un aprendizaje, que siempre exige buenas dosis de esfuerzo personal. Necesitamos para ello mejorar el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y tener bien claro, en los habituales procesos de atribución causal, que somos responsables de una parte importante de las cosas que nos ocurren y no somos en absoluto sujetos pasivos de factores externos que no controlamos. Por eso mismo es muy conveniente diseñar procesos de aprendizaje en el aula en los cuales los alumnos puedan tener un espacio para insertar sus propias expectativas sin limitarse a cumplir las que el currículo oficial o la adaptación del mismo realzada por un profesor determinado han fijado como de obligado cumplimiento.

Eso nos lleva a una última cuestión directamente relacionada con el aprendizaje. Como bien decía Fichte, «para lo que queremos, todos somos genios». Es decir, cuando existe una fuerte motivación, el aprendizaje es mucho más fácil. Desgraciadamente, motivar no es tan sencillo y por eso el profesorado con frecuencia se estrella contra la indiferencia del alumnado ante unas propuestas de trabajo que en nada les resultan interesantes. Por eso antes he mencionado la importancia, señalada por Bernstein, de convertir el aprendizaje en algo relevante para el alumnado y he señalado la denuncia de Dewey sobre la capacidad que tenemos de aburrir a nuestros estudiantes. Lo que he venido exponiendo sobre los refuerzos, incluyendo las aportaciones acerca del autorrefuerzo, puede darnos ya una pista sobre lo que podemos hacer en el aula para incrementar la motivación del alumnado. Hay una distinción que es especialmente relevante y es la que se establece entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Muchos de los refuerzos positivos o negativos son de tipo extrínseco, esto es, no guardan relación directa con la conducta o conocimientos que queremos que nuestros alumnos adquieran. Eso es útil en procesos de modelado que ayudan al alumnado a ir dominando conductas complejas, como puede ser en nuestro caso la elaboración de disertaciones o comentarios de texto, o la resolución de dilemas morales. No obstante, lo fundamental y lo que tiene consecuencias a más largo plazo es la motivación intrínseca, la que encuentra satisfacción en la ejecución misma de lo que se hace.

Es cierto que una motivación extrínseca puede ser reconocida por la persona como intrínseca; esto es, puede asumirla como propia. Si eso es así, la motivación en principio extrínseca pasa a ser intrínseca y el alumno pondrá más empeño en la realización de las tareas exigidas para la conseguir el refuerzo previsto. El éxito académico, sobre todo en la medida en que da paso a estudios superiores, puede perfectamente ser en última instancia una motivación intrínseca de gran importancia para muchos alumnos. En cualquier caso, la dificultad estriba para el profesorado en lograr que el alumno termine interesándose por cosas que en principio no le interesan demasiado o que perciba la relación directa que puede existir entre tareas que hace en el aula y sus intereses personales. Y esta labor del profesorado es más dura todavía en la enseñanza obligatoria, en especial en la etapa que coincide con la adolescencia, pues el alumno no acude al centro por su propia voluntad, sino por exigencia legal y social. El objetivo que debemos

plantearnos siempre es que al alumno le atraiga lo que hace en sí mismo. Puede en un primer momento leer un libro o escribir una disertación porque de ello depende la calificación que obtenga o simplemente la aprobación expresada por su profesora. Pero si no logramos que llegue a interesarle directamente la lectura o la escritura, sólo conseguiremos que lean mientras son escolares y dejen de leer en cuanto abandonen la escuela, algo que es excesivamente habitual. La pregunta decisiva que debemos plantear al finalizar una clase es si realmente ha merecido la pena personalmente, a ellos y a nosotros mismos, estar en clase, intentando indagar a continuación cuáles son las razones que explican su respuesta para introducir modificaciones en el caso de que sea una respuesta negativa e insistir en lo que ha contribuido a que la clase les pareciera valiosa. Una de las ventajas que tiene la filosofía, por sus propias características, es que en ella resulta más fácil conectar con los intereses de los alumnos y abrirles a intereses novedosos y más enriquecedores.

Los límites del aprendizaje

Todo lo anterior no es más que un bosquejo muy general del complejo tema del aprendizaje con algunas referencias específicas a la enseñanza de la filosofía. La literatura de psicología del aprendizaje es muy abundante y será necesario explorar con detalle algunas de esas obras para lograr una comprensión más profunda de los mecanismos que posibilitan y favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Un tratamiento educativo adecuado puede tener resultados muy positivos consiguiendo que efectivamente los alumnos aprendan. Para ello, lo fundamental es que el aprendizaje sea relevante para el alumnado, o significativo como se insiste desde algunas corrientes psicológicas y, tanto si hablamos de condicionamiento como de imitación, todo el proceso debe estar guiado por esa relevancia. Al mismo tiempo, con frecuencia se ha insistido en la historia en que todo lo que logramos los seres humanos se debe al aprendizaje, básicamente al aprendizaje alcanzado a lo largo de la infancia y continuado con menor intensidad en épocas posteriores. Esa era la tesis en parte de Aristóteles y más claramente de Locke. Nacemos como tablas rasas y es la experiencia la que va proporcionando los conocimientos y las destrezas que nos definen como seres humanos. Nada hay innato, sino que todo es aprendido. Es más, según algunas tesis extremas,

como la que defendía Watson en las décadas centrales del siglo pasado, con un buen proceso de aprendizaje se podía conseguir cualquier objetivo. Lo que un niño llegaba a ser en su vida adulta podía ser garantizado por un aprendizaje adecuado. Algunos seguidores radicales afirmaron que esto afectaba incluso al género: ser hombre o mujer no es consecuencia tanto de determinantes biológicos como de aprendizaje social. El género es más importante que el sexo.

Ya Unamuno había denunciado esa ingenua pretensión en su bella novela *Amor y Pedagogía*, reclamando la imprevisibilidad del desarrollo humano y de la existencia individual. Casos extremos como el de Brenda, un niño al que se pretendió hacer niña mediante una educación adecuada, sin consideración a sus rasgos genotípicos, han servido igualmente para hacer ver la desmesura de semejante propuesta. Por otra parte, los psicólogos evolucionistas que en estos momentos están haciendo aportaciones muy sugerentes, nos recuerdan que algunas de esas pautas de comportamiento han sido aprendidas pero no por los individuos, sino por la especie. De acuerdo con los procesos de adaptación señalados por Darwin, en nuestra especie han terminado arraigando comportamientos que eran beneficiosos adaptativamente. Se trata de una eficaz combinación de refuerzos positivos y negativos a escala evolutiva.

Aprendidos o no, el hecho es, como dice Pinker, que no nacemos en absoluto como tablas rasas, sino más bien lo contrario, con cantidad de comportamientos incorporados en nuestro código genético. Por descontado será necesario un aprendizaje posterior para refinar y modular eso que llevamos innato, pero será un esfuerzo inútil intentar ignorarlo o minusvalorar su peso específico en nuestro crecimiento como personas adultas y maduras. Existe una horquilla de posibilidades y dependerá de la educación recibida que nos situemos en uno u otro extremo de esa horquilla, pero no podremos rebasarla. Nuestra responsabilidad educativa es trabajar precisamente en ese margen de posibilidades para obtener los mejores resultados, pero sin olvidar nunca los límites que nos vienen dados, entre otras cosas porque podemos hacer más daño que beneficio. Y eso ocurre igualmente si nos pasamos por abajo o por arriba, esto es, si proponemos metas inferiores a las que se pueden alcanzar o planteamos unas muy superiores, fuera de las capacidades de las personas con las que trabajábamos. Tenía razón el viejo proverbio castellano según el cual «Lo que natura no da,

Salamanca no presta». No es esto una llamada a la pereza didáctica, sino una propuesta de ambiciosa sensatez en la definición de los objetivos.

Por último, es sugerente centrar nuestra atención en el alumnado. Por un lado, no debemos olvidar que a veces muestra una especial resistencia a aprender. Parece que bajo ningún concepto ni en ninguna situación de aprendizaje, está dispuesto a aceptar la ayuda que le prestamos en el aula para que aprenda. Desde luego que eso no quiere decir que no aprenda en absoluto, puesto que aprender es inherente a la vida humana. Lo que quiere decir es que se niega a aprender lo que la Escuela le aporta. No es el momento de indagar en las causas que pueden llevar a esta situación; el hecho es que afecta a un porcentaje elevado de la población, al menos si entendemos que el fracaso escolar es el síntoma que refleja esa negativa. En España se mantiene cerca de un 26% de fracaso en la enseñanza obligatoria, siendo las tasas muchos más elevadas, aunque menos relevantes para lo que planteo aquí, en niveles superiores de enseñanza. Otros países han mejorado mucho en este sentido, pero siguen moviéndose entre un 15% y un 20% de incumplimiento de los objetivos básicos del aprendizaje obligatorio. «lvaro Marchesi, un gran experto, comenta en un libro reciente que es admisible un 15% de fracaso, afirmación que merece una seria reflexión. Desde luego que esto será siempre un reto y que todo suspenso o fracaso debe llevarnos a analizar en qué medida se ha debido a un planteamiento inadecuado de nuestras estrategias didácticas. Pero quizá no debamos llevar demasiado lejos nuestro esfuerzo para que aprendan, pues siempre podemos encontrarnos con una provocadora paradoja: al final, el derecho máximo y último de un alumno es el derecho a suspender, esto es, a rechazar la propuesta de aprendizaje que nosotros le hacemos. Nuestro derecho como profesores es conseguir que nuestra asignatura les resulte interesante, que la acojan con dedicación y que contribuya a mejorar su formación como personas. Es sin duda una situación algo extrema, pero debemos tenerla en cuenta. Y no quita el hecho también importante de que es un derecho de todo alumno el contar con profesorado cualificado para conseguir aprender lo que la sociedad ha determinado y que él mismo ha asumido como objetivo propio.

Por otra parte, solemos pasar por alto lo que los estudiantes pueden aportar en este campo. Desde luego, como vengo diciendo insistentemente, sólo en la medida en que desempeñen un papel activo podrán aprender. Pero quiero ir algo más allá llamando la atención sobre un hecho relevante. Llegados ya a la

enseñanza secundaria, cuando han rebasado los 11 años, e incluso antes, nuestros estudiantes son aprendices profesionales, es decir, poseen un bagaje de conocimientos sobre el aprendizaje digno de ser tenido en consideración. No me cabe la menor duda de que ellos saben mucho menos de filosofía y de ética que yo, tanto en contenidos como en procedimientos y, como no podía ser menos, también tienen menos experiencia en general, lo que les lleva a cometer más errores. Pero saben mucho de aprendizaje; han tenido ya muchas profesoras y algunos profesores, les han visto dar clase y saben que con unos aprendían más que con otros. Es más, si les invitamos a un diálogo tranquilo y riguroso, es casi seguro que sabrán explicarnos por qué aprendían más o menos. Desperdiciar ese caudal de conocimientos en el aula es un derroche que no debemos permitirnos. Hay que contar con su colaboración activa en la revisión permanente de lo que se hace en el aula y en el diseño de alternativas que puedan ser más eficaces. Y eso no es una delegación de nuestra responsabilidad profesional, sino una prueba de madurez por nuestra parte.

Referencias bibliográficas

La bibliografía sobre aprendizaje es abundante. Un libro con un enfoque global lleno de sugerencias que he tenido muy en cuenta es el de Guy Claxton: *Vivir y aprender* (Madrid, Alianza, 1995). Un buen resumen de mucho de lo que actualmente se sabe lo tenemos en *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, editado por la Nacional Research Council de los Estados Unidos y publicado en el año 2000 por The Nacional Academy Press. Otro libro en una línea similar al de Claxton, amplio y bueno para hacer consultas sobre el tema, es el de Jesús Beltrán: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis, 1993). De Albert Bandura se pueden consultar diversas obras, entre las que quizá se puede destacar: *Teoría del aprendizaje social* (Madrid, Espasa Calpe, 1982). Es muy sugerente por su insistencia en la teoría de la socialización grupal el libro de Judith Harris: *El mito de la educación* (Barcelona, Grijalbo, 1999). Aunque más específica, la aportación de Basil Bernstein es también crucial para entender el aprendizaje que de hecho ocurre en las aulas y cómo enfocarlo de otro modo, de su gran obra: *Clases, códigos y control*, recomiendo el tomo IV: *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid,

Morata, 1997). La polémica sobre el innatismo ha sido puesta de gran actualidad por Stephen Pinker en *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana* (Barcelona, Paidós, 2003), el mismo autor ofrece una visión global de estos temas desde el enfoque de la psicología evolucionista en *Cómo funciona la mente* (Barcelona, Destino, 2004), un libro publicado antes que el otro que incluyo. Por lo que se refiere al aprendizaje cooperativo, hay ya bastantes publicaciones; sigue siendo una buena introducción general, con exposición detallada de diversas estrategias de trabajo en el aula el libro de Anastasio Ovejero Bernal: *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz al aprendizaje tradicional* (Barcelona, PPU, 1991).

Nunca está de mal repasar las aportaciones de los grandes clásicos, aunque su obra ya haya sido enriquecida por aportaciones posteriores que siguieron su enfoque. Conviene recordar, por tanto, a Vygotsky, con *El desarrollo de los procesos psicológicos posteriores* (Barcelona, Crítica, 1979); a Jean Piaget, con una producción muy abundante y con ediciones de sus trabajos en diversas recopilaciones, algunas parcialmente coincidentes, por lo que quizá sea mejor leer *Seis estudios de psicología (*Barcelona, Seix Barral, 1977). Aunque no le he citado expresamente, conviene leer a Jerome Bruner, otro autor prolífico, en especial *Desarrollo cognitivo y educación* (Madrid, Morata, 1988). Termino con una referencia explícita a John Dewey, quien aporta reflexiones de importancia, más todavía desde la perspectiva de hacer filosofía en el aula, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (Barcelona, Paidós, 1988). La referencia expresa que he hecho en este apartado está desarrollada en un artículo: «La autorrealización como ideal moral», *Diálogo Filosófico*, n.¼ 27. (Madrid, 1993).

2.2. La condición docente

La condición docente

Es posible que todos tengamos una imagen de lo que es una profesora e incluso seamos capaces de decir, tras repasar nuestra más lejana memoria, cuáles eran los rasgos que poseían aquellas personas que fueron nuestras profesoras y que además desempeñaron bien su trabajo: nos trataron bien, sus clases resultaron interesantes y aprendimos con ellas. El estereotipo puede

servirnos y ser bastante ajustado, aunque lo será más después de dedicarle una serena y sosegada reflexión gracias a la cual desgranemos con mayor precisión qué era eso que hacían en el aula que los convertía en buenos profesores. Por otra parte, es también muy probable que al pensar en el modelo de buen profesor que nos hemos formado a lo largo de nuestra experiencia educativa, nos hayamos centrado en una imagen específica, relacionada con un nivel concreto. No sería de extrañar que abundaran ejemplos tomados de los primeros años de nuestra educación pues es entonces cuando el profesorado puede tener quizá más impacto en nuestra educación y además son también los años en los que la formación pedagógica del profesorado en ejercicio es mejor, por lo que también suele ser mejor su práctica docente.

Es importante tener en cuenta lo que acabo de exponer porque no parece adecuado hablar de una única condición docente. Para empezar, son profesoras todas las personas que trabajan en el sistema educativo, pero existen enormes diferencias entre las personas que lo hacen en los primeros niveles, infantil y primaria, y las que lo hacen en los últimos, universidad o enseñanza no formal, habitualmente para adultos. En estos momentos, en España, está abierto el debate para decidir si las personas que trabajan con edades de 0 a 3, y en parte de 3 a 6, son también profesoras o cuidadoras de niños. Creo que efectivamente deben ser educadoras, aunque el debate no tiene cabida aquí. Pues bien, la formación inicial, el estatus social, el tipo de trabajo y las condiciones laborales son tan diferentes entre esos niveles que se pueden tener serias dudas sobre lo que muchas veces se ha llamado cuerpo único. Durante mucho tiempo se habló de cuerpo único, y existen importantes argumentos a favor de esta consideración que yo comparto, pero es un hecho que la práctica efectiva de las últimas décadas ha arrumbado esa reivindicación al baúl de los recuerdos y todo se ha quedado en una pretensión añeja sin posibilidades reales de llevarse a cabo. Lo que tenemos ahora, y simplificando bastante para llamar la atención sobre un problema que me parece importante, es una curiosa situación: cuanto mayor es la calidad y el impacto pedagógico del profesorado (en los niveles iniciales de la educación), menor es su estatus social y peores son sus condiciones laborales, tanto en salarios como en otros beneficios. A la inversa, cuanto menor es el impacto y la calidad, posiblemente en la universidad, mayor es el estatus del profesorado y mejores son sus condiciones. Paradojas de la vida que reflejan

una cierta valoración social de la educación y mantienen vivo un antiguo proverbio romano según el cual «A quien los dioses odiaron, hicieron maestro». Nuestro refranero popular todavía conserva aquello de «Pasas más hambre que un maestro de escuela».

Por otra parte, en muchos países y en concreto en España, hay también una importante diferencia entre el profesorado que trabaja en centros públicos y el que lo hace en centros privados. No en todas partes son del mismo tipo esas diferencias, pero suelen estar presentes siempre. Un profesorado, en el caso español el de los centros públicos, goza de mejores condiciones laborales que el otro profesorado, en nuestro caso español el de los centros privados sean concertados o no lo sean. Los horarios, los períodos de vacaciones, las clases impartidas, el número de alumnos por clase y otras cuestiones que acompañan al ejercicio profesional como permisos, formación continúa o años sabáticos, varían mucho. También hay variaciones en aspectos más sutiles pero igualmente importantes, como puede ser la posibilidad de participar en la orientación general del centro educativo, la libertad de cátedra, las posibilidades de trabajar en grupo, el tiempo disponible para tareas no estrictamente lectivas… Todo ello acumulado puede introducir diferencias significativas que hacen difícil luego llevar a la práctica ideas innovadoras o ejercer la profesión en un sentido creativo, sin quedarse en el nivel de meros técnicos que ejecutan las órdenes por otros elaboradas e impuestas.

Otro tipo de diferencias que están siendo ya bastante relevantes en el ejercicio de la condición docente son las que guardan relación con el ámbito educativo en el que se trabaja o la especialidad a la que una persona se dedica. La educación, como se desprende de lo que ya expuse en el primer capítulo, está en estos momentos en un proceso de expansión, con numerosos profesionales dedicados al tema en ámbitos bien distintos. El bloque lo sigue formando el profesorado que trabaja en centros educativos de enseñanza formal o no formal y que imparte una determinada materia, disciplina o área de conocimiento. No obstante, la complejidad de la educación actual, cuyas exigencias se han incrementado bastante, ha provocado la presencia de otras personas con competencias parcialmente diferentes. Tenemos así, en los centros educativos, los orientadores, educadores sociales y profesorado de apoyo o de compensatoria; estos últimos tienen una importancia enorme en los centros en los que se detectan carencias educativas significativas. En

general proporcionan apoyos valiosos al profesorado de un centro, aunque corren el riesgo de convertirse en el sumidero al que van a parar los alumnos para los que no se encuentran adecuados procedimientos de enseñanza y motivación. Para completar el cuadro, conviene llamar la atención sobre otros profesionales que se mueven en el entorno de la educación formal, prestando un apoyo al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. De todos ellos, quizá el más llamativo sea el educador de calle, precisamente porque en esa figura se condensan algunos de los problemas más serios del sistema de educación obligatoria, desvelando además la directa correlación que existen entre esos problemas y las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno en el que viven los alumnos.

Reconocida esa amplia gama de «condiciones docentes», es mejor centrarse en el profesorado en su sentido más habitual: quienes dan clase sobre una materia o área en educación formal. Si comparamos la situación española con la del resto del mundo, aquí el profesorado está en una situación aceptable, peor que en algunos países y mejor, incluso mucho mejor, que en otros. Si nos centramos en el caso de la enseñanza secundaria pública, que es por un lado en la que se sitúa la presencia de la filosofía como asignatura específica y por otro la que dispone de mejores condiciones profesionales en España, el panorama es el siguiente. Nuestra jornada laboral se compone de 37,5 horas semanales, que se traducen en 18 períodos de clase (los períodos son de 50 minutos reales), que podrían llegar a 21 en casos especiales, otros tres o cuatro períodos de atención al alumnado y otros tres o cuatro de tareas de apoyo a la dirección. Eso supone estar presente en el centro aproximadamente unas 25 ó 26 horas efectivas a la semana. A ellos hay que añadir unas 5 horas semanales previstas para reuniones, que se cumplen con asistencia a claustros y evaluaciones, si bien eso supone un tiempo mucho menor el estipulado, y otras 7 u 8 horas de trabajo en casa (preparación de unidades didácticas, elaboración de materiales, corrección de ejercicios…). El calendario académico se extiende desde principios de septiembre hasta finales de junio, con unos 176 días lectivos y el resto de días dedicado a tareas diversas de programación y evaluación de lo realizado. El mes de julio está pensado en principio como un tiempo dedicado a la formación continua que el profesorado debe realizar para cumplir con sus exigencias profesionales. Lo normal es tener unos 30 alumnos por clase y alrededor de 6 grupos, lo que significa que se debe hacer un seguimiento del aprendizaje de

unos 180 alumnos.

Lo anterior son cifras aproximadas, aunque ajustadas a la realidad. La distribución horaria y la carga docente parecen, en principio, adecuadas, aunque la verdad es que en la práctica queda poco tiempo para ampliar, innovar o investigar sobre la propia tarea profesional. Siempre se podrá mejorar, sobre todo en mejores condiciones para la formación continua, ampliación de los períodos de licencia de estudios o sabáticos, mejoras salariales… Si comparamos este específico segmento de docentes con otros, por ejemplo, los de las escuelas privadas, su situación es en general más favorable, lo que dice poco de las privadas. La comparación puede ser todavía más propicia si prestamos atención a docentes de otros países. Sin embargo, si comparamos el profesorado con otras profesiones para las que se exige la misma titulación, las cosas empeoran. Sigue siendo una constante social el que el profesorado no tiene el reconocimiento que, en principio, se le debiera otorgar.

La carrera docente

Lo que acabo de exponer debe ser brevemente completado con unos comentarios sobre un tema de gran interés y actualidad, el de la carrera docente. Lo anterior correspondía más bien a una visión sincrónica: recoge cómo se sitúa el profesorado en un determinado período de la educación en una sociedad concreta. Junto a eso debemos tener en cuenta que la profesión tiene un recorrido personal que va desde la formación inicial hasta la jubilación y eso implica algunas consecuencias relevantes. Es decir, el profesorado tiene una biografía profesional con unos rasgos específicos que tienen incidencia notable en su profesión.

Si empezamos por la formación inicial, la situación de nuestro país es más bien deficiente, por no decir lamentable. La educación infantil y la primaria siguen sin alcanzar el grado de licenciatura que ya debieran tener hace bastante tiempo. Se ha progresado mucho en los últimos treinta años, e incluso la penúltima reforma de la LOGSE supuso la exigencia de licenciatura en el último tramo de la enseñanza obligatoria, la secundaria. El avance en los conocimientos sobre psicología y aprendizaje en la infancia ha sido muy importante, del mismo modo que nadie pone en duda las repercusiones que lo aprendido en esa etapa tiene para la posterior vida del

alumnado, empezando por su rendimiento en la etapa siguiente, la secundaria obligatoria. No obstante, los planes de estudios siguen siendo algo mezquinos y no acaban de cuajar en planes concretos las propuestas encaminadas a exigir una licenciatura o un estudio de postgrado, como se les llama en estos momentos. Además de la insuficiente preparación que eso acarrea, lleva consigo una desvalorización social del ejercicio profesional, al ser considerado tan sólo una titulación corta, lo que ahora se llama diplomatura.

Por lo que se refiere al profesorado que tiene que trabajar en la enseñanza secundaria, la situación es aún más grave. No existe prácticamente nada parecido a una formación coherente. Las disciplinas implantadas en el currículo oficial de este nivel educativo apenas guardan relación con las que se imparten en la universidad. Por poner tan sólo un ejemplo, las titulaciones universitarias de Historia suelen darse fragmentadas en períodos, mientras que la enseñanza de la historia en secundaria y bachillerato abarca mucho más campo. Quizá algunas titulaciones como la de Filosofía o la de Biología guarden más estrecha relación, pero de todos modos en esos estudios universitarios se ignora o ningunea casi totalmente la formación que sería necesaria para quienes posteriormente piensen ejercer la docencia. En filosofía, que es la que nos interesa aquí, ni siquiera los programas preparan para enseñar en secundaria. Cualquier licenciado en filosofía que se presenta a una oposición se da cuenta con angustia de que muchos de los temas de los que se tiene que examinar no se han visto en la carrera. En Argentina, por ejemplo, la carrera de filosofía tiene dos especialidades, dedicada una de ellas precisamente a quienes piensan posteriormente dedicarse a la docencia en secundaria, con sus programas adaptados a ese fin; este planteamiento es bastante lógico. Esto se agrava mucho más con la total inexistencia de formación específicamente docente. Para ejercer como profesor basta con tener una licenciatura, en algunos casos basta con que sea afín a la materia que se va a impartir. No se proporciona, sin embargo, formación alguna directamente vinculada con el ejercicio profesional: nada sobre psicología de la adolescencia o del aprendizaje, nada sobre diseños curriculares o dinámica de grupos para la gestión de los conflictos en el aula, ni siquiera nada de didáctica de la filosofía, a no ser como modesta optativa.

Existe el requisito, pero no siempre exigido, de haber obtenido un Certificado de Aptitud Pedagógica, algo que apareció en los años setenta del pasado siglo, pero que en estos momentos se ha desvirtuado totalmente. En

definitiva, que las personas que inician el ejercicio profesional como profesores se encuentran totalmente desasistidos, con la única preparación que les puede proporcionar la experiencia acumulada como alumnos. Dadas las inercias profundamente arraigadas en la profesión, de poco sirve esa experiencia; más bien tiene un impacto negativo pues terminan reproduciendo lo que ellos mismos vieron en su infancia, adolescencia o período universitario. Y con frecuencia no fue eficaz o simplemente no sirve para las actuales condiciones. Por otra parte, su modelo de referencia más reciente lo constituye el profesorado universitario, pero este colectivo tiene profundas carencias pedagógicas en general y además enseña en unos niveles que nada o poco tienen que ver con el que se da en secundaria, mucho menos en la secundaria obligatoria.

Metidos ya en el oficio cotidiano, las personas van aprendiendo como buenamente pueden. Dado el punto de partida, fácil es que arraiguen desde el primer momento algunas estrategias educativas claramente insuficientes e incluso en algún caso perjudiciales. Un error tradicional en la enseñanza secundaria es el de haberla sometido en exceso a la Universidad: cuanto más se pareciera lo que hacíamos aquí a lo que se hacía en la Universidad, mejor; y cuanto más orientáramos nuestra práctica a que el alumnado pudiera acceder a la enseñanza universitaria, más nivel y calidad tenía lo que hacíamos. Error doble. Por un lado, no todo el alumnado de secundaria va a ir a la Universidad; por otra parte, y de modo muy especial en la enseñanza secundaria obligatoria, el alumnado tiene unas características y plantea unas demandas absolutamente específicas a la par que complicadas. Uno de los dramas de la situación actual, vivido como tal por muchas profesoras y muchos profesores de secundaria ha sido precisamente el que se deriva de esa difícil situación: preparados para una tarea, la de formar a una élite de adolescentes que aspiraban a llegar a la Universidad, se encuentran de pronto impartiendo clase en el nivel obligatorio a adolescentes que muchas veces no quieren estudiar y que ya muestran signos evidentes de resistencia a la escolarización. En el caso concreto de la filosofía, un saber con una orientación tradicionalmente esotérica en las universidades, no resulta nada fácil hacer la traducción hacia una filosofía más exotérica que es la que puede tener sentido en la formación el alumnado de estas edades. Volveremos a hablar de ello.

Metidos en faena, vamos aprendiendo poco a poco en una especie de

remedo de aprendizaje por ensayo y error. El profesorado más consciente se embarca en un proceso más reflexivo, el que indican las propuestas conocidas como investigación-acción. Detectan los problemas que tienen en el aula, los analizan con rigor, diseñan estrategias de intervención y las aplican. Terminado ese proceso, vuelven a analizar lo que ha ocurrido, lo que funciona y lo que no sirve y van ajustando su práctica docente. El proceso es bueno sobre todo si se hace en grupo; en primer lugar, con los propios alumnos en el aula quienes, como ya dije, bastante saben de estas cosas. A continuación con los compañeros del centro, un nivel en el que el trabajo, sobre todo en secundaria, es más bien pobre. No existe una tradición sólidamente arraigada de trabajar en grupo, analizando conjuntamente los problemas que se encuentra y preparando estrategias de intervención conjunta y coherente. Esas 5 horas de reuniones de las que hablaba antes apenas se utilizan para lo que fueron diseñadas. Si se generalizara ese procedimiento, con el adecuado apoyo de la administración educativa, de los equipos directivos de los centros y del claustro en general, se podrían conseguir avances significativos en la calidad. La retórica oficial lo tiene claro e insiste en ello; lo que no está nada claro es que se estén tomando las medidas necesarias en ese sentido. La formación continua, además, debe pasar por la vinculación del profesorado a círculos más amplios de trabajo, lo que habitualmente se llaman Movimientos de Renovación Pedagógica, empeñados en un esfuerzo más sistemático, cooperativo y constante de formación del profesorado. A ello hay que añadir lo que pueden aportar los Centros de Recursos, una red de dinamización de la labor docente insuficientemente aprovechada por la administración. Otras actividades, como congresos o seminarios monográficos, son también importantes, como lo es articular un reciclado frecuente de los contenidos que forman parte de la disciplina que manejamos en el aula.

El profesorado se ve envuelto de este modo en sucesivos círculos concéntricos en los que ejerce su profesión. El primero y más importante es el del propio aula, con sus alumnos; ahí es el máximo responsable de lo que sucede y no puede ni debe echar balones fuera cuando se trata de revisar lo que en el aula ocurre y cómo podemos mejorarlo. Viene a continuación el propio centro, reconociendo la importancia decisiva de un trabajo coordinado en el que las diferentes prácticas pedagógicas sean sometidas a contraste y se enriquezcan mutuamente. Hoy día se insiste mucho en situar el centro

educativo como el ámbito decisivo de la mejora de la calidad de la educación. El tercer círculo lo forman asociaciones encargadas de potenciar la formación continuada durante todo el ciclo vital profesional. Hay otros círculos de los que no puedo hablar aquí, pero que son muy importantes en la docencia. Me refiero en primer lugar a las relaciones que es necesario mantener con el entorno familiar de nuestro alumnado y con las concretas condiciones del barrio en el que un centro está ubicado, prestando especial atención a los grupos de adolescentes que reciben una fuerte influencia de los grupos de referencia y de pertenencia. Y me refiero igualmente a las organizaciones sindicales que batallan para mejorar las condiciones laborales del profesorado, engarzando además su tarea en algunos casos con una visión global del papel de la educación y los educadores en la sociedad.

Un problema añadido es que la profesión docente comporta fuertes riesgos para la salud, siendo una de las profesiones consideradas como duras por la Organización Mundial de la Salud. Si dejamos al margen enfermedades importantes pero muy concretas, como son las derivadas del uso de la voz, uno de los males que más están afectando al profesorado es la depresión. Está más presente en el profesorado de secundaria que en el de los otros niveles educativos y las causas son relativamente obvias: dificultad de la tarea emprendida junto con conciencia de escaso prestigio social, situación legislativa inestable y falta de preparación adecuada para atender los problemas que se presentan. A ello se pueden unir, según algunos, las escasas perspectivas de promoción profesional o, como algunos lo llaman, carrera docente. El hecho es que más del 10% de las bajas por enfermedad se deben a la depresión, el doble de las que se dan en otras profesiones, si bien es posible aquí que los médicos, teniendo en cuenta que trabajamos con personas, niños y adolescentes, sean más proclives a conceder una baja para evitar males mayores. Aparece una figura muy conocida en el gremio, la del profesor «quemado» por una acumulación excesiva de tensiones. Las vacaciones más largas, tan criticadas por los que no trabajan en la enseñanza, las licencias de estudios o incluso, como proponen ahora en Francia, la posibilidad de retirarse antes pasando a otro puesto en la administración pública, son diversas medidas encaminadas a paliar este problema específico. También se baraja la posibilidad de arbitrar un modelo de carrera docente que sirva de estimulo y amplíe las perspectivas profesionales.

La solución, no obstante, pasa fundamentalmente por remediar los

problemas que he mencionado: potenciar el prestigio social del profesorado, cuidar mejor su preparación inicial y continua, apoyar la formación de equipos de profesores en los centros con un sentido cooperativo y compartido de su trabajo… La profesión de enseñante sigue teniendo un enorme atractivo y posee un cierto componente vocacional que garantiza un plus de dedicación. Por otra parte, el tema de la carrera docente suele estar muy mal planteado; la tendencia más extendida es identificar esa carrera, o promoción, con el paso de un nivel educativo a otro, pero siempre en el mismo sentido: promocionar es pasar de primaria a secundaria y de esta a universidad, nunca a la inversa. Por lo dicho anteriormente se entiende que ese sea un prejuicio muy arraigado, pero no deja de ser un síntoma más de lo equivocado que está el planteamiento actual y de lo urgente que resulta entender las cosas de otra manera. Una profesora de primaria no es menos que una de universidad; comparten algunos rasgos que permiten hablar de cuerpo único, pero sus exigencias profesionales son bien distintas. Podrá una persona desear pasar de una a otra, pero sólo esos prejuicios sólidamente enraizados en la sociedad permiten entender que la gente vea como promoción exclusivamente en el paso de un nivel «inferior» a uno «superior». La obsesión por la promoción no suele ser muy beneficiosa en ningún trabajo; más vale trabajar en el sentido de convertir las condiciones laborales en algo gratificante y tener la posibilidad de innovar y mejorar de forma continuada en el trabajo que realizamos. Además se podría abrir la posibilidad de períodos temporales de dedicación a tareas educativas no relacionadas con la docencia directa, que servirían para disminuir la tensión acumulada así como para obtener otras perspectivas sobre el trabajo que realizamos.

Todo lo anterior no ha pasado de ser una reflexión sobre lo que constituye profesional y socialmente la condición docente: una profesión determinada por unas específicas condiciones de trabajo. Dicho esto, sin embargo, nada se ha dicho sobre lo que constituye la condición de profesor, esto es, cuáles son los rasgos que configuran el ejercicio profesional de los que nos dedicamos a la enseñanza. Y la verdad es que no hay acuerdo al respecto, sino más bien visiones parcialmente diferentes, algunas radicalmente diferentes, con consecuencias también distintas tanto en lo que se refiere al rendimiento educativo de los estudiantes como a la misma condición docente de la que acabo de hablar.

Hay un rasgo que considero básico, si bien se presenta con una doble

dimensión no exenta de algunas tensiones. Los profesores somos fundamentalmente personas que enseñan y la calidad de nuestro trabajo viene determinada por lo que los alumnos aprenden. Es el aprendizaje de estos últimos lo que debe servir de baremo para evaluar nuestro trabajo. No se trata de incurrir en un bobo paidocentrismo, sino de reconocer que nuestro centro de interés profesional es el alumno: somos lo que somos porque tenemos alumnos y aprenden. Eso sí, aprenden de nosotros dos bloques de contenidos y actitudes bien diferentes, aunque en ningún modo opuestos. Por un lado está el aprendizaje más propiamente académico, esto es, el que tiene que ver con la disciplina que enseñamos. En nuestro caso, somos profesores de Filosofía y nuestro objetivo básico, enmarcado en las directrices generales que fija la legislación, es que nuestros alumnos aprendan Filosofía, ya sea una introducción general, una historia de la filosofía o una disciplina específica como la ética. Está función está presente desde el comienzo de la escolarización, aunque va adquiriendo mayor protagonismo según van pasando los años y el alumnado accede a otros niveles educativos. En el último nivel, los cursos de doctorado, esa es casi la única tarea que tenemos que realizar.

Por otro lado, y al mismo tiempo, tenemos una obligación general educativa orientada no tanto al aprendizaje de una disciplina específica como a la formación de una persona madura y responsable. Desde luego, nunca desaparece del todo, pero su presencia es dominante en los primeros años de la educación y es menos importante, o muy secundaria, en los últimos años. El caso de la enseñanza secundaria, en especial en su nivel obligatorio, se sitúa justo en esa zona intermedia. Cada vez van adquiriendo más peso los contenidos disciplinares, y eso lo muestra, por ejemplo, el incremento de profesorado y asignaturas, aunque también obedece a otros planteamientos que son bastante discutibles. Sin embargo, en la adolescencia es muy importante el trabajo educativo relacionado con la formación de la personalidad en un sentido muy general. No somos desde luego los únicos responsables de esa formación global, incluso diría que no somos los más importantes, pero desde luego tenemos un peso específico, influimos bastante en la elaboración de la propia imagen que los adolescentes se forman de ellos mismos y aspiran a alcanzar y debemos cuidar lo que en este campo hacemos. Aunque una parte del profesorado se mostró muy reticente, si no claramente hostil, ante los enfoques de la anterior reforma educativa

precisamente por destacar esta dimensión educativa general, tenía dicha reforma razón en la necesidad de prestar atención a la formación de actitudes y a la explicitación de lo que se viene llamando currículo oculto.

Por otra parte, al reflexionar sobre nuestro trabajo podemos decantarnos por una visión más cercana a la que planteaba Paulo Freire o por otra más próxima al modelo tradicional del experto que transmite conocimientos, o como lo llamaba el mismo Freire, el modelo bancario. En el primer caso, nuestra tarea consiste sustancialmente en provocar al alumnado para que él mismo se embarque en un proceso de aprendizaje durante el cual contará siempre con nuestra ayuda para ir proporcionándole los instrumentos necesario para consolidar ese aprendizaje. Es un poco el modelo clásico defendido por Sócrates en su dura polémica con los sofistas. El profesor de filosofía, según la propuesta socrática, es como el pez torpedo, por recurrir a su metáfora, dedicado a «incordiar» el alumnado para provocarle un conflicto cognitivo que ponga en cuestión sus creencias previas, le desvele su ignorancia y le incite a aprender. Freire lo llamaba «concienciar» o «concientizar»; Sócrates hablaba de la ironía y la mayéutica. Frente a ese modelo está otro que ve más al profesor como una persona experta, dotada de amplios conocimientos sobre su materia y que se propone como objetivo central de su trabajo transmitir esos conocimientos de tal modo que el alumnado llegue a aprenderlos, a ser posible de forma significativa. De ahí la imagen del pedagogo brasileño: nosotros seríamos como el banco del conocimiento al que acuden los alumnos para retirar el saber que ellos no poseen. Sócrates ridiculizaba ese planteamiento arremetiendo contra los sofistas precisamente por su vana pretensión de presentarse como sabios o expertos en la materia, dispuestos a transmitir su saber a los ignorantes, a cambio de un salario, claro está.

Otro sugerente planteamiento es el realizado por Bruner, quien llama la atención sobre las implicaciones prácticas que tiene la teoría psicológica de la que parte el profesor cuando da clase. Según él, si una persona comparte los principios freudianos, tenderá a introducir en sus clases una dinámica más propia de la terapia de grupo. Desde esta perspectiva, ya en sus primeros años escolares arrastra el alumnado vivencias de hondo calado para su posterior desarrollo y el aula puede convertirse en un espacio adecuado para que afloren los conflictos arraigados en el inconsciente. De ese modo los alumnos pueden desarrollar la capacidad necesaria para asumir de forma consciente

esos conflictos y superarlos. Una segunda posibilidad es que la profesora en cuestión se incline más por el modelo piagetiano; en ese caso, y en una versión algo simplificada del planteamiento de Piaget, lo que hace la profesora es tener en cuenta el estadio evolutivo en el que se encuentran sus alumnos y proporcionarles actividades de aprendizaje adecuadas a dicha etapa. Por último, según Bruner, cabe la posibilidad de que esa profesora sea más bien partidaria de las teorías psicológicas de Vygotsky, en cuyo caso cambiará el enfoque de sus clases. Para ella, lo decisivo no será ya lo que un alumno puede hacer teniendo en cuenta su estadio evolutivo, sino más bien lo que podría hacer si se le provoca, si la profesora le plantea desafíos que le lleven a crecer personalmente. Su tarea se sitúa por tanto en la zona de desarrollo próximo.

Esta claro que podríamos buscar otras teorías psicológicas, como las que defienden los conductistas, quienes, como ya vimos en el apartado anterior, tienen un gran peso en la comprensión de los procesos de aprendizaje. En este caso, el profesorado se decantará por una adecuada secuenciación de los refuerzos negativos y positivos, teniendo especial cuidado con la aplicación de los castigos. Lo importante de la sugerencia de Bruner es el haber subrayado la necesidad que tiene el profesorado de revisar la psicología de la que parten, no dando por válida la que de forma poco crítica y reflexiva han ido incorporando, algunos tras ligeros estudios de psicología y otros apoyados en una tosca psicología popular. Por otra parte, es importante también tener en cuenta que, si bien los diferentes enfoques que voy exponiendo sobre el modelo de profesor abordan el tema desde perspectivas diferentes y por lo tanto solapables sin entrar en contradicción, también es cierto que unos son más compatibles con otros. Darse cuenta de ello puede servir a un tiempo para revisar lo que se hace en el aula y también para ganar mayor coherencia.

De todos modos, posiblemente el enfoque que más importancia tiene es el que establece una nítida distinción entre la concepción del profesor como técnico o como profesional creativo. En el primer caso, las cosas están relativamente claras. La tarea del profesor se reduce drásticamente a la de un profesional medio, o técnico, que recibe precisas instrucciones de las autoridades competentes, o no tan competentes, y sólo se plantea el problema de cómo llevarlas a la práctica. Incluso en eso procura ceñirse lo más posible a las indicaciones expuestas por dichas autoridades. Existe un currículo

oficial, en el que se especifican contenidos de aprendizaje, objetivos, procesos y sistemas de evaluación. Por si con eso no hubiera suficiente, las editoriales de libros de texto proporcionan un desarrollo concreto de lo que el correspondiente Ministerio de Educación ha formulado, proporcionando al profesorado un detallado vademécum que incluye libro para el alumno, libro para el profesorado, actividades, ejercicios, modelos de evaluación… El trabajo queda de ese modo altamente simplificado y no parece necesario que la aportación del profesorado vaya más allá de una correcta aplicación de las directrices expuestas por quien corresponde. Si le queda alguna duda, puede siempre recurrir a la jerarquía burocrática inmediata: directora del centro, jefe de estudios, orientadora, jefe de departamento… Sin duda todavía tiene necesidad de hacer lo que se llama en el vocabulario vigente concreciones curriculares de aula, pero lo más probable es que tienda a incurrir en un fallo bien recogido ya en el mito de Procusto, nombre dado al posadero Damestes que significa «el estirador», por su sistema de hacer amable la estancia a sus huéspedes. Deseoso de que los más altos estuvieran cómodos en sus lechos, serraba los pies de quien le sobresalieran de la cama. Y a los bajitos les ataba grandes pesos hasta que alcanzaban la estatura justa del lecho. Son los alumnos los que tienen que adaptarse a lo establecido y a la profesora le toca garantizar que eso se produce.

Ese modelo ha recibido enormes críticas, aunque sigue siendo probablemente el más habitual o frecuente. Desde luego puede contribuir poderosamente a facilitar el trabajo, reduciendo de forma sensible las posibles tensiones que genera el esfuerzo de innovar o adaptarse seriamente al alumnado que se tiene enfrente, reconociendo la complejidad y diversidad del mismo. El fallo que tiene el modelo es doble. En primer lugar simplifica excesivamente la tarea educativa, llegando a desvirtuarla o en el mejor de los casos a reducir su potencialidad para el crecimiento del alumno. La relación educativa es una relación dominada por la incertidumbre. Por otra parte es también una relación en la que es imprescindible tener en cuenta los fines educativos que se pretenden alcanzar. Por ambas cosas, y por más, la actividad del profesorado no es la de unas personas técnicas que aplican unas recetas elaboradas desde fuera, sino la de unas personas que tiene que tomar decisiones prácticas de carácter tanto técnico como moral. Hay que tener presente, por tanto, lo que ya decían Aristóteles y Dewey sobre el juicio práctico. Por un lado, necesitamos un saber y unos conocimientos que nos

permitan hacer frente a los problemas educativos que se planteen en el aula. Pero también tenemos que reflexionar sobre los fines y los valores que están en juego en la educación, lo que nos exige un conocimiento moral y un desarrollo de la capacidad de juicio práctico o moral. Sobre la dimensión moral diré algo a continuación, por ahora insisto algo más en la dimensión práctica y crítica. Aquí encaja perfectamente lo que ya he mencionado sobre la implicación del profesorado en un círculo virtuoso de investigación-acción, imprescindible para ejercer su oficio con rigor y eficiencia.

La idea consiste más bien en entender la profesión docente como la de un profesional creativo y crítico cuya función se centra en reflexionar constantemente sobre los fines del sistema educativo y sobre los medios, no estableciendo una nítida ruptura entre ambos niveles de análisis tal y como se hace en el caso del técnico. No cabe la menor duda de que algunas decisiones importantes no dependen del profesorado directamente, ni tampoco deben depender de ellos. Establecer un currículo general y unos objetivos globales para el sistema educativo es una tarea política que corresponde en última instancia a los legisladores que, en nuestro caso y de forma discutible, ostentan la soberanía popular en su representación parlamentaria. Por eso he dicho antes que el profesorado debe tener también en cuenta la dimensión política de la educación. Eso significa que debe estar implicado en actividades o asociaciones desde las que se inciden en las esferas políticas en las que se toman las decisiones. Pero también significa que debe tomar decisiones en el aula que van mucho más allá de la pura aplicación técnica de lo prescrito por la legalidad vigente. En el espacio específico del aula conviene reflexionar sobre esos fines que se propone la sociedad, pero con cierta distancia critica que ya destacaba al hablar de los fines en parte contradictorios de todo sistema educativo. Debe pensar con cuidado cómo esos fines se adaptan seriamente a la realidad específica que tiene delante, que es la configurada por unos alumnos concretos con historias personales bien diferenciadas y contextos sociales, económicos y culturales también diferenciados. Y debe además tener en cuenta que con más frecuencia de la debida las rutinas arraigadas entre los docentes, la llamada cultura escolar, ha incrustado en las prácticas cotidianas modelos de actuación que empobrecen, si no simplemente contradicen, grandes objetivos resaltados en los preámbulos de las leyes, los que hacen referencia al compromiso educativo con los derechos humanos y los principios democráticos.

El oficio del maestro exige, por tanto, esa dimensión crítica y creativa por la que abogan los sectores más sugerentes del panorama educativo actual. Eso nos lleva a ser más como artistas que se dejan llevar por el contexto y tienen en cuenta criterios externos pero sin vivirlos como imposiciones restrictivas. Desde luego, esto exige estar familiarizado con las técnicas propias de la docencia, hasta llegar a dominarlas con cierta soltura. Pero la técnica se supedita totalmente a lo que la situación concreta demanda. De ahí la importancia del juicio práctico, pero más bien en el sentido de la tercera crítica de Kant, la del juicio estético que Hanna Arendt recuperó para reflexionar sobre la acción política. Entendido así, exige desde luego lo que se espera ya del juicio práctico moral, pero insiste en la imprevisibilidad de la situación concreta y la que impone la presencia del otro, en este caso los estudiantes, con su radical novedad e irrepetible y única identidad. La reflexión sobre la situación pedagógica concreta que se da en un aula nos exige tener en cuenta esa originalidad irreductible, del mismo modo que nos impone incluir el perdón como superación de un pasado que puede pesar como una losa cerrando posibilidades de desarrollo al alumnado y el profesorado, e incluir también la esperanza respecto a un futuro que se abre al enriquecimiento de las posibilidades existenciales de la persona y la comunidad. De un modo directo y bello, era eso lo que recogía una espléndida película de Bertrand Tavernier sobre una escuela en Francia, y lo dejaba plasmado en un título que muy bien sugiere el horizonte desde el que se ejerce el oficio de maestro: *Hoy empieza todo*.

Nuestro oficio se basa, por tanto, en la técnica, pero debe ser sobre todo un arte, insistiendo en la densidad significativa de cada situación concreta, cargada de posibilidades que debemos dejar aflorar y crecer conforme a su propia dinámica. A eso me he referido ya anteriormente al hablar de la necesidad de que cada clase sea en sí misma una experiencia interesante y valiosa para cada alumno y su profesora. Lipman aporta unas sugerentes reflexiones sobre el concepto de pensamiento creativo, precisamente en relación directa con la práctica de los profesores. Resume su aportación enumerando algunos meta-criterios que permiten diferenciar, y orientar, el pensamiento creativo. El primer criterio es que todo el proceso está orientado no tanto a la búsqueda de la verdad como a la búsqueda de sentido; nuestro objetivo es contribuir a que lo que hacemos, y nuestros proyectos personales a medio y largo plazo, tengan sentido. Eso conlleva dar primacía al juicio,

pero entendido este en un sentido de globalidad y generalidad que no está presente en un simple enunciado. Es el juicio que, al mismo tiempo que arroja mayor claridad sobre nuestra comprensión global de la realidad y de nosotros mismos, mantiene la curiosidad y el asombro ante esa misma realidad dejando espacio para la sorpresa y la innovación. El tercer rasgo, según Lipman, es la capacidad de ser sensible a la presencia de criterios contrapuestos o no coincidentes lo que exige de nosotros una posición dialógica en la que la incidencia de los diferentes criterios que puedan ser relevantes para la situación concreta sea tenida en cuenta. A continuación subraya la necesidad de que sea un pensamiento auto-trascendente, esto es, abierto a lo que vaya determinando su propio proceso de desarrollo sin dejarse atar por una planificación cerrada desde el primer momento. El último criterio incluido por Lipman es la exigencia de dejarse gobernar por el contexto en el que se actúa. Corresponde a lo que decía previamente; al final es cada grupo específico de alumnos, incluso cada alumno particular, el que demanda una relación pedagógica única e irrepetible. Transponiendo un dicho célebre del ámbito médico («No hay enfermedades, sino enfermos»), en nuestro caso se puede decir que no existe algo así como el alumnado o el profesorado, sino alumnos y alumnas con nombre y apellidos y profesoras y profesores con identidades bien diferenciadas. Incluso la disciplina que constituye el contenido de nuestra enseñanza debe «reconstruirse» de acuerdo con las necesidades, capacidades e intereses específicos de los alumnos que tenemos enfrente.

Esto me lleva a una última consideración sobre lo que estoy diciendo. Al considerar la enseñanza como un arte basado en una técnica, conviene tener presente la importancia decisiva que tiene el alumnado para que el aprendizaje se produzca. Suelo utilizar para expresar esta importancia una analogía tomada del mundo de la tauromaquia, que en nada implica aprobación de las corridas de toros ni olvido de lo que hay en ellas de sumamente reprobable. Dicen los entendidos, que el auténtico aficionado a los toros presta atención sobre todo a la ganadería que se va a lidiar y a cada toro en concreto. Saben que la calidad y belleza de una corrida depende fundamentalmente de la calidad del toro, que es el verdadero protagonista de la fiesta; de ahí procede la amplia gama de adjetivos con los que se intenta describir la peculiar idiosincrasia de un toro de lidia. El torero, en la medida en que sepa entender perfectamente al toro concreto que tiene enfrente y que

posee un nombre propio —situación impensable en los animales que son llevados al matadero—, podrá hacer un buen toreo que es precisamente el que necesita ese toro y no otro cualquiera, o el toro como concepto abstracto cuyo referente son todos los toros existentes y por existir. En ocasiones, lo mejor que podrá hacer es una faena de aliño, por seguir con el vocabulario taurino; esto es, se tratará de salir del paso. En los momentos en los que hay una completa compenetración entre toro y torero es cuando se alcanza niveles de ejecución de profunda belleza y plenitud creativa. Algo de eso es lo que ocurre en las aulas. Nuestro trabajo depende en gran parte del alumnado y son ellos los que van a dar el nivel de calidad de nuestra enseñanza. No se trata de echar balones fuera eludiendo la responsabilidad del docente, sino de insistir en quienes son los verdaderos protagonista del aprendizaje.

Martin Buber utiliza otra metáfora que posiblemente sea políticamente más correcta que la del toreo ya expuesta. Sugiere que hay dos maneras de entender la enseñanza. Una sería la de un escultor que intenta que la piedra que esculpe llegue a tomar la forma que él previamente ha visualizado. Otro es la del jardinero que centra su tarea en ayudar a que la planta vaya creciendo, siguiendo sus propio camino. En el primer caso, parece que el maestro impone su propia visión y cita Buber a Miguel «ngel, sin percatarse de que el propio Miguel «ngel solía decir que él se limitaba a sacar de la piedra la imagen que en ella estaba. En el caso del jardinero, éste es más respetuoso con los rasgos propios de cada planta y su tarea es proporcionarle todos los elementos que necesita para desarrollar al máximo todo lo que lleva dentro. En cualquier caso, lo que me interesa aquí es esa idea de arte que también recoge Buber y que insiste igualmente en la necesidad de atender a las peculiaridades de cada individuo concreto con el que entramos en contacto, siendo muy conscientes de que son los alumnos los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y nosotros quienes les ayudamos a salir adelante. Por eso, la calidad de una clase dependerá siempre mucho más de los alumnos que del profesorado, sin que esto sea una invitación a la inactividad pedagógica.

La ética del profesorado

No resulta difícil derivar de lo anterior algo en lo que insisten muchos autores. El ejercicio profesional del profesorado no sólo tiene una dimensión

moral como toda otra profesión, lo que le obliga a regirse por un código deontológico. Eso es obvio y no necesita especiales aclaraciones, por más que la exigencia moral, la deontología, sea siempre algo que se termina orillando, sacrificada por exigencias más perentorias de eficacia a corto plazo o, en casos peores, por intereses individuales ajenos por completo a lo que se supone que debe ser el objetivo básico del ejercicio profesional. Existen algunos códigos deontológicos, por ejemplo el que en su momento preparó el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, institución que regula y autoriza la práctica profesional del profesorado español en los centros privados. Son importantes, por más que simplifican algo el problema, al menos tal y como pretendo abordarlo en este apartado. La propuesta que comparto va algo más a la raíz profesional subrayando que la educación es en definitiva un profundo acontecimiento ético. Es algo más que una técnica o una actividad profesional; es por encima de todo y en última instancia una relación ética entre personas embarcadas en el difícil proceso de dotar de sentido a la propia vida, algo que ha sido puesto claramente de manifiesto por Fernando Bárcena y Joan Carles Melich.

Para empezar, teniendo en cuenta que nuestro trabajo se desarrolla en contacto con niños y adolescentes en su proceso de maduración personal, la cuestión básica no es tanto si nuestra actividad tiene una dimensión moral, sino más bien cuál es la dimensión específica que le damos, pues ésta es inevitable. Aunque vuelva sobre el tema, ya he dicho que en la escuela hay un currículo oficial y explícito y otro encubierto, el que está presente en las concretas prácticas que tienen lugar cada día en cada clase y en el centro educativo en general. Ese currículo oculto o encubierto tiene un fuerte impacto sobre el crecimiento moral del alumnado y del propio profesorado. En el se define, aunque no se expresa siempre con claridad, lo que está bien y lo que está mal y se demanda de todo el mundo que se ajuste a unas normas morales de comportamiento que se presentan como adecuadas para uno mismo y para la sociedad a la que pertenecemos. Y el impacto de ese currículo es enorme, precisamente porque se cumple algo para todos evidente: la gente aprende observando e interioriza aquellas pautas de comportamiento que observa que cuentan con aquiescencia generalizada. Esto, formulado de otra manera, significa que no existe una enseñanza neutral o libre de valores, artificio metodológico que Weber propuso para las ciencias sociales pero que no está nada claro que fuera más allá de un buen deseo, o

un deseo producto de un planteamiento inadecuado. La distinción decisiva en este caso no se sitúa entre una enseñanza neutral y otra cargada de valores, sino más bien entre una enseñanza que toma partido, lo cual es inevitable, y otra que es partidista, lo cual es claramente nocivo, como intentaré recoger con algo más de detalle en el apartado dedicado específicamente a la enseñanza de la ética.

La relación pedagógica es indiscutiblemente una relación interpersonal, mediada claro está por todo un medio ambiente con sus propias reglas de funcionamiento que tiene un impacto sobre la dimensión moral de lo que hacemos. Esta relación interpersonal, reducida en su nivel más básico a la de maestro y discípulo, es una relación claramente asimétrica: maestro y discípulo no son iguales, lo que excluye, por ejemplo, una precipitada identificación de la enseñanza con la amistad o la implantación burda de procesos democráticos en el aula. Claro está que la enseñanza exige componentes básicos de la relación de amistad, como puede ser el cuidado o la atención absoluta a los intereses de la otra persona; del mismo modo, es imprescindible hacer una traducción de los principios democráticos a la vida del aula, pero sin mimetizar estérilmente esos procedimientos. En este sentido no me parece adecuada la célebre metáfora hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo, o desarrollos más recientes del mismo tema que señalan la relevancia social de la lucha por el reconocimiento, como hace Alex Honnet en un buen libro, sobre todo en el sentido ahí planteado de que los seres humanos buscamos sobre todo ser aceptados y reconocidos por otros sujetos para desarrollar nuestra propia identidad. Algo hay de ello, en especial en la etapa de la adolescencia; en efecto, la construcción de la personalidad del niño y el adolescente se realiza en parte en contraposición a la del adulto que le sirve a un tiempo de referente ejemplar y de obstáculo para la propia identidad. También hay algo de ello en las relaciones interpersonales que se tejen al hilo del proceso educativo entre los iguales, entre los propios niños y adolescentes. No obstante, no es este el hilo conductor que nos puede permitir un enfoque fecundo de la relación pedagógica o al menos lo permite pero sólo en un sentido limitado que debe ser completado.

Más bien lo que ocurre, como señalan Bárcena y Melich siguiendo en esto a Levinas, es que la enseñanza debe entenderse como una actividad ciertamente encaminada a modificar al Otro, el alumno, pero que parte del reconocimiento de que ese Otro no es algo manipulable ni reductible a la

unidad que está presente en la pretensión de totalidad, considerada como empobrecedora por Levinas. Es la infinitud inagotable de lo totalmente Otro lo que se nos muestra en el rostro, que se desvela más que en los rasgos faciales en la mirada y en la palabra que nos dirige demandando nuestra atención y dedicación. Ese rostro es la heteronomía y la alteridad irrenunciable que hace éticamente imposible su reducción a objeto a o mero firmante de un pacto o contrato, que plantearía unas exigencias sobre las que pretendidamente se basaría la relación pedagógica, como parte de un amplio contrato social. Es un paso más allá de la medular exigencia kantiana de tratar a los otros como fines y nunca como medios. Es aceptar hasta sus últimas consecuencias la irreducible alteridad del otro que exige de mi atención y cuidado. Y de ahí se derivan las exigencias éticas que el mismo Levinas plantea para la enseñanza. Por un lado, el maestro debe orientar su actividad regido por la solicitud ante las demandas del discípulo. Es una relación de hospitalidad, desinteresada y gratuita, en la que nuestro esfuerzo se encamina a que la parte más débil pueda ir tejiendo su propia narración, a que tenga voz propia para expresar sus demandas. Es en definitiva, el cuidado y el cariño con el que tratamos al que tenemos delante, hasta un punto completamente radical: en el mismo momento en que no sintamos ese cariño por un alumno, deberemos renunciar a establecer con él una relación pedagógica; podremos hacer otras cosas, pero si falta ese cuidado y hospitalidad, ese cariño por su específica y concreta identidad, no podemos educarle. Nuestra obligación profesional es querer a los alumnos, no que estos nos quieran, y que ese cariño sea efectivamente percibido. Por eso es tan importante, por ejemplo, aprenderse enseguida sus nombres y dirigirse a ellos por su nombre de pila o por el que ellos mismos prefieren y no por el apellido y mucho menos por el número de la lista. Y quererlos por igual, sin mostrar las inevitables preferencias personales que podamos tener ante ciertos alumnos. Por parte del discípulo, la relación exige el reconocimiento del maestro como la persona que puede ayudarle en esa tarea, admitiendo de ese modo que su propio crecimiento personal está vinculado a la capacidad de aceptar algo que le viene de fuera y que no surge de su propio interior. Consiste, por tanto, en ser receptivo a esa enseñanza procedente del maestro.

La escucha y la paciencia se convierten así en dimensiones esenciales del ejercicio docente. Debemos, en primer lugar, desarrollar al máximo nuestra capacidad de escuchar lo que el alumno nos está demandando, dedicar un

tiempo a que se exprese y a que pueda ir traduciendo sus necesidades en un lenguaje que no traicione sus propias expectativas. Las carencias iniciales en el dominio de destrezas fundamentales pueden dificultar esa tarea expresiva del alumno, pero no ningunean sus necesidades que están ahí presentes. Nuestra escucha atenta ayudará a que salgan a la luz y se formulen con claridad. Pero eso, claro está, exige paciencia, mucha paciencia. Nada tan ajeno a la tarea pedagógica como las prisas, algo que está por desgracia demasiado presente en la enseñanza, siempre urgida por el cumplimiento de unos objetivos secuenciales rígidamente delimitados en currículos oficiales. Si nuestra tarea se redujera a la transmisión de un conjunto de conocimientos y procedimientos, por ejemplo, los que se recogen en cualquier currículo oficial de filosofía, quizá podríamos ir más deprisa. Pero el ritmo cambia profundamente desde el momento en que nuestro objetivo pasa a ser que todo eso vaya siendo apropiado de forma personal e irrepetible por un alumno que intenta definir y clarificar cuál es el sentido de su propia existencia. No olvidemos el sabio oráculo griego: le ayudamos a que se conozca a sí mismo y llegue a ser quien es. El destino de todo proceso educativo es la completa autonomía de la persona, sin que ello conlleve ninguna negación de que esa persona seguirá urgida por las mismas exigencias de la presencia del Otro en su vida.

Por eso la educación es sobre todo acontecimiento ético. Ante el rostro del otro que me dirige la mirada y me habla, soy absolutamente responsable, responsable incluso a mi pesar. Es posible que me hubiera gustado estar en otro lado o no ser testigo de esa interpelación, pero una vez que la he recibido soy completamente responsable y no puedo dar la vuelta, salir corriendo, hacerme el sordo o, de forma astuta y basado en mi domino de técnicas de manipulación y persuasión, convertir su interpelación en algo que a mi mismo me interesa y puedo responder. Es pertinente aquí el enfoque de Bajtin, quien también se movía en planteamientos dialógicos de la realización personal de tal modo que en esa realización está siempre presente el reconocimiento de la alteridad y la aceptación de la imprevisibilidad en la que nos embarcamos cuando nos relacionamos con otras personas. El acto ético para Bajtin incluye como categoría definitoria principal la responsabilidad, la ausencia de coartadas en el ser: los seres humanos carecemos de todo derecho a la coartada, a escaparnos de la responsabilidad derivada de la realización de nuestro lugar único e irrepetible en el ser. Toda nuestra vida es un acto

irrepetible; cuando tengo enfrente un grupo de alumnos no puedo escudarme en vagas y genéricas apelaciones a la educación o la enseñanza. Lo que tengo delante es un grupo de personas únicas e irrepetibles, con las que establezco en cada momento una relación igualmente única e irrepetible que exige de mi atención, cuidado y responsabilidad.

Lo que acabo de exponer son rasgos generales que definen la sustancial dimensión ética de la profesión docente. A partir de ellos, se debe prestar atención a los aspectos específicos, teniendo presente que la práctica docente es un constante enfrentamiento con situaciones complejas en las que están implicadas personas desiguales, y en las que tenemos que ir tomando decisiones que tienen una ineludible dimensión moral tanto en los fines perseguidos, como en los medios utilizados y en las consecuencias previsibles o reales. Aquí pueden ser de más ayuda esos códigos deontológicos que antes mencioné, pues clarifican de entrada algunos de los conflictos básicos. El problema, como ya he indicado en varias ocasiones, es que esa dimensión ética se va a mostrar constantemente en nuestra práctica y, por desgracia, no está nada claro que esa práctica sea coherente con lo que nosotros creemos que deben ser los valores morales presentes en la educación. Por eso será siempre necesario que reflexionemos con atención sobre lo que efectivamente hacemos en las aulas, para así desvelar lo que de hecho transmitimos a los alumnos.

Referencias bibliográficas

Un libro general que ofrece una aproximación global al tema es el de Francesc Imbernon: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (Barcelona, Graó, 1994). El trabajo de Manuel Fernández Pérez: *Las tareas de la profesión de enseñar* (Madrid, Siglo XXI, 1994) es también muy completo y pretende ofrecer ideas, sugerencias e instrumentos que ayuden a los profesores a mejorar su práctica real, en el marco de la comprensión y reflexión crítica y la acción colaborativa. Los autores que más influencia han tenido en enriquecer el modelo de profesor defendiendo su valor como profesionales críticos y creativos son Thomas Popkewitz con un libro del que es editor: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (Serv. Publicaciones Universidad de Valencia. Valencia, 1990) y Henry Giroux, con una contribución muy importante que valora al profesor como intelectual

crítico, bien consciente de las implicaciones políticas de su trabajo. Su obra básica es *Los profesores como intelectuales. Hacía una teoría crítica del aprendizaje* (Barcelona, Paidós, 1994). De las mismas fechas es otra obra que tuvo una gran repercusión en la modificación de la forma de entender al profesorado; me refiero a *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós/MEC, 1992), escrita por Donald Schön.

Sobre la condición docente, yo mismo publiqué un artículo amplio, «La condición docente y la calidad en la educación» en *Tarabiya* n.¼ 32 (Madrid, 2003). Las aportaciones de Bruner que menciono en este apartado están en *Acción, pensamiento y lenguaje* (Madrid, Alianza, 1984), mientras que la aportación de Lipman, que considero muy importante para la comprensión de lo que debe ser un profesor de filosofía, aparecen sobre todo en su obra: *Thinking in Education* (New York, Cambridge Univ. Press, 1991), de la que existe versión en español publicada: *Pensamiento complejo y educación* (Madrid, De la Torre, 1998). Sobre la dimensión específicamente moral del profesorado es interesante la obra de A.R. Tom: *Teaching as a Moral Craft* (New York, Longman, 1984) quien publicó un interesante pero breve artículo, «Conocimiento e interrogantes pedagógicos», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.¼ 228 (Barcelona, 1994). Yo mismo publiqué un artículo sobre el tema, «La ética del profesorado» en *Estudios filosóficos*, n.¼ 126 (Salamanca, 1995). He mencionado explícitamente la sugerente obra de Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich: *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós, 2000). Ellos siguen a Levinas, Arendt y Ricoeur. De Levinas hay artículos relacionados con la educación en *Difficile Liberté* (París, Albin Michel, 1976). La aportación más valiosa de Arendt para este tema la tenemos en *La condición humana* (Barcelona, Paidós, 1998) y en *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* (Barcelona, Paidós, 2002). Por último, recomiendo la lectura del breve texto de Mijail Bajtin recogido en *Hacia una filosofía del acto ético*, (Barcelona, Anthropos, 1997).

2.3. El diseño de una unidad didáctica

La lucha por el currículo

El proceso educativo en la enseñanza formal —aunque lo que figura a continuación vale para cualquier planteamiento educativo en la educación

formal o no formal— debe ajustarse a una rigurosa programación, de tal modo que queden perfectamente claros cuáles son los objetivos que se pretende lograr, qué pasos se van a dar para lograr esos objetivos y cómo se va a evaluar lo realizado durante el período de aprendizaje. Este diseño es un requisito imprescindible para poder hablar de enseñanza en sentido estricto, algo que siempre va más allá del aprendizaje azaroso e intermitente que se obtiene de otros modos, en el gran espacio de la educación informal. La reforma educativa realizada en España durante la década de los 80 del pasado siglo, englobó todo esto en lo que se llamó el diseño del currículo. El cambio de nombre obedecía más bien al intento de dejar claro que se había modificado el paradigma educativo vigente hasta entonces y que había irrumpido en la educación española el paradigma de la psicología constructivista, con autores como Ausubel en Estados Unidos y Coll en España orientando y articulando el planteamiento. Algo he dicho ya sobre al aprendizaje constructivista, por lo que no es necesario volver al tema. Lo que sí importa aclarar es que las líneas maestras de un diseño curricular han estado siempre presentes en la educación formal. De hecho, en la etapa anterior se hablaba igualmente del tema, aunque entonces el enfoque era el de una pedagogía basada en objetivos, plagada de complejas y detalladas taxonomías.

El nivel más general de programación educativa es el que establece una ley general en la que se especifican las asignaturas que los alumnos tendrán que cursar a lo largo de su escolarización formal, diferenciando a partir de un cierto momento, en general desde la enseñanza secundaria, entre asignaturas que son comunes para todos los alumnos, las que son troncales para determinadas opciones y las que son optativas, con algunas limitaciones según la rama o modalidad por la que se opte. Esta cuestión no deja de tener su importancia. En primer lugar, no corresponde a los profesionales de la educación decidir qué es lo que se enseña en la educación, sino a los representantes elegidos por los procedimientos democráticos establecidos. Desde luego que se basan en los informes que los especialistas en el tema, afines al gobierno de turno, les presentan, pero son ellos quienes en definitiva deciden. Esto suele llevar consigo unas arduas negociaciones, en las que diferentes grupos de presión, con intereses no siempre coincidentes, se esfuerzan por garantizar que su asignatura está presente en el currículo. Al margen de las argumentaciones teóricas, todas las cuales suelen coincidir en

la bondad de una asignatura específica para el desarrollo del alumnado, el hecho es que median intereses concretos con un fuerte componente corporativo. Una consecuencia directa de este enfrentamiento por el reconocimiento académico de una disciplina es que los alumnos terminan teniendo programas muy recargados con demasiadas asignaturas (véase el actual caso de la secundaria en España con entre 10 y 11 asignaturas diferentes en cada curso). Apple ha analizado bien ese tema, desvelando las implicaciones ideológicas, sociales y políticas de la lucha por el reconocimiento académico.

En España fue muy interesante, y sigue siéndolo, la discusión en torno a la presencia de las Humanidades, además de los enfrentamientos con comunidades autónomas con lengua propia. Por lo que se refiere a esto segundo, y en especial la asignatura de Historia, todos hemos podido comprender que la insistencia de cada gobierno autónomo en esta asignatura y en sus contenidos específicos obedece a motivaciones políticas: la identidad nacional de un país depende en gran parte del relato que se cuenta a los niños en las escuelas, pues ese relato les hará entender de una manera u otra de dónde vienen y cómo se ha configurado la identidad de la comunidad a la que pertenecen. Otro tanto se puede decir de la lengua. Pero más interesa en este caso lo que se ha discutido sobre las Humanidades, cuestión cargada también de enormes implicaciones ideológicas. Todo un sector de la sociedad arremetió contra la pérdida de importancia de las Humanidades, manejando un concepto absolutamente vago del término. Algunos lo hacían en el sentido específico de la introducción o mantenimiento de la cultura clásica greco-latina en las aulas, lengua latina incluida. Otros ampliaban su campo semántico, haciendo referencia a todas las asignaturas propias de lo que desde el Renacimiento se ha considerado patrimonio de la cultura de las letras, como algo opuesto a las ciencias. Se pretende con ese enfoque reivindicar una orientación más «formativa» y generalista, como opuesta a un currículo dominado por cuestiones técnicas. Es en este contexto en el que se defiende la filosofía como una de las humanidades, pretensión que, desde mi punto de vista, carece de toda lógica y reduce la posible contribución de la enseñanza de la filosofía a la educación de la juventud. Volveré sobre ello en el capítulo correspondiente.

El hecho es que en España, de acuerdo con una larga tradición que compartimos con países de la misma familia cultural, básicamente los latinos

(Francia, Italia, Portugal y todos los países iberoamericanos), decidió contar con la Filosofía como asignatura propia de la enseñanza secundaria no obligatoria, esto es, del bachillerato. La presencia concreta ha ido cambiando en los últimos tiempos, pero sin alejarse del esquema básico: un curso de introducción a la filosofía y otro de historia de la filosofía. Este último fue en principio obligatorio sólo para un sector del alumnado y optativo para otra parte, mientras que quedaba excluida como materia de un tercer grupo. Más recientemente la obligatoriedad se ha extendido a todos los alumnos, en parte como consecuencia de esas polémicas sobre la enseñanza de las humanidades que acabo de mencionar. Además se ofrecía una asignatura denominada «Ciencia, tecnología y sociedad», optativa para el alumnado de las ramas de ciencias y tecnología que partía de un planteamiento interesante, aunque no quedaba claro que fuera una materia asignada al departamento de Filosofía. Pero lo realmente novedoso en la reforma de 1992, la famosa L.O.G.S.E., fue la inclusión de la ética con carácter obligatorio para todo el alumnado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por los datos de que dispongo, parece ser que es una situación casi única: una fuerte tradición ha reservado la filosofía exclusivamente para el bachillerato y no existen experiencias de incorporarla en etapas previas. El actual movimiento de la filosofía con los niños, al que dedicaremos un apartado especial, no invalida lo que aquí afirmo. El hecho ha sido novedoso, hasta el punto de que, según la legislación vigente, no estaba previsto que el profesorado de filosofía diera clase en ese nivel educativo, a pesar de lo cual ha habido que asignarle una asignatura que obviamente le corresponde por su enfoque y por expreso deseo de los legisladores que la han incluido.

Tenemos por tanto diseñado el proyecto curricular de la enseñanza de la filosofía y publicado en el Boletín Oficial del Estado para su obligado cumplimiento por todo el profesorado. Conviene además señalar que dicho proyecto curricular cuenta, afortunadamente con un buen nivel de concreción. Los textos oficiales precisan con generosidad y amplitud los objetivos, los contenidos, los procedimientos y el proceso de evaluación. Ciertamente es una formulación general, pero insisto en que es suficientemente detallada como para dejar claro qué es lo que esperan del profesorado de filosofía quienes toman decisiones respecto a la educación formal. Parece ser una propuesta sólida, aunque, como consecuencia de esas presiones que antes he mencionado, se ha reducido sensiblemente el tiempo disponible, por lo que

no es nada sencillo cumplir la programación prevista en el período de tiempo establecido. Cuando algún colectivo profesional, en este caso el de filosofía, exige una mayor presencia de la filosofía debería acompañar su propuesta siempre de a qué otro colectivo le quitaría el tiempo solicitado. Es lo que se exigen en la elaboración de los Presupuestos Generales del Estado y viene bien para que la gente sea consciente de que hay que adaptar las peticiones al tiempo del que realmente disponen los alumnos para estudiar y a todo lo que deben aprender.

El proyecto curricular

Lo anterior es el punto de partida, pero no basta con eso. Llega el momento decisivo para el ejercicio de la tarea docente. Tenemos un programa, que define un marco general y toca ahora tomar decisiones muy concretas sobre qué es lo que de hecho se va a hacer. Nuevas instancias, y nuevos grupos de poder, toman posiciones y decisiones de enorme trascendencia. Dos me parecen relevantes en este caso. La primera es importante en el caso de España, pero posiblemente lo sea en otros países. Al final del bachillerato existe una prueba de acceso a la universidad, y en ella se examina al alumnado de cada una de las asignaturas incluidas en ese segundo año, entre otras, claro está, la filosofía. Pues bien, corresponde a la comisión designada al efecto decidir de qué se va a examinar exactamente a los alumnos. En nuestro caso, hay variantes muy importantes de una comunidad autónoma a otra, por lo que decir que se enseña Historia de la Filosofía en ese segundo año no deja de ser una declaración algo vacía de contenido. Por poner un ejemplo, en Madrid se toma la decisión de elegir entre un programa más bien general, en el que se debe tratar los autores más notables, u otro programa más restringido en el que se abordan cinco obras concretas (*Menon,* algunas cuestiones de la *Suma teológica*, *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, *La verdad y la mentira en sentido extramoral*, y un capítulo de *ÀQué es filosofía?*, esta última de Ortega y Gasset). Otras comunidades tienen otras opciones. Obviamente, las discusiones al respecto pueden ser notables y no voy a entrar en el tema por el momento. El abanico de posibilidades se amplía si tenemos en cuenta otros países. Y no debemos olvidar el tema de fondo, las discusiones que se han planteado acerca del canon de la cultura occidental, con Bloom a la cabeza, pero también con la

contribución específica de Rorty y Skinner al tema del canon de la historia de la filosofía occidental. La discusión se complica si hablamos del canon de la historia de la filosofía española. Decidir si existe y a quién incluimos en el mismo no es sencillo en absoluto.

Volviendo al asunto del examen para el acceso, este consiste en algo parecido a un comentario de texto, aunque no lo es propiamente. Por otra parte, suele ser motivo de fricción llegar a un acuerdo sobre quiénes deciden el contenido de ese examen, y por tanto de la asignatura. Momentos ha habido en que se han nombrado comisiones paritarias de profesorado universitario y de enseñanza secundaria, pero la práctica regular es que es el profesorado de universidad el que decide, contando muy poco con el de secundaria o bachillerato. Es una versión menor de las luchas por el poder y el estatus entre cuerpos profesionales; parece como si el profesorado universitario quisiera dejar claro que ellos son los que deciden e imparten doctrina, posición que no es recibida de buen grado por el profesorado de bachillerato. Es algo en gran parte anecdótico, pero también sumamente revelador.

Una segunda instancia que resulta totalmente determinante en la elaboración de proyectos curriculares es la que está formada por las editoriales de libros de texto. Me veo obligado a ser algo breve, por más que es un tema de extraordinaria importancia en la configuración de la educación formal. Poderosos grupos editoriales, con sólidos equipos didácticos, toman de inmediato decisiones importantes encaminadas a concretar las órdenes ministeriales sobre el diseño curricular y a convertirlas en un material de uso para el alumnado. Tienen muy claro que deben sacar al mercado educativo un material bien elaborado y sobre todo útil para el profesorado. Por otra parte, la edición de libros de texto supone un enorme negocio, del que se extraen grandes beneficios. Uno de los grupos mediáticos más poderosos en España, el grupo Prisa, inició su espectacular crecimiento apoyado en una importante editorial de libros de texto, Santillana, y sigue teniendo negocios de gran envergadura en ese ámbito. Las exigencias del mercado imponen restricciones a lo que puede hacerse con los libros de texto; están obligados directa o indirectamente a reflejar la ideología socialmente dominante, algo que ha sido profusamente estudiado por grupos interesados en ver cómo se transmitían el racismo, el etnocentrismo, la cultura patriarcal… Al mismo tiempo se ven obligados a introducir constantes modificaciones, más de las

exigidas por las orientaciones oficiales, para poder de ese modo mantener el nivel de ventas. Los problemas económicos de los libros de texto y la carga que eso supone para muchas familias no son, sin embargo, los problemas que me ocupan en estos momentos, como tampoco lo es el sesgo ideológico que llevan consigo.

El hecho es que, según bastantes investigaciones, el profesorado utiliza masivamente los libros de texto para llevar a la práctica los correspondientes currículos. Esto es, siguiendo la terminología de la reforma del 92, son los libros de texto los que se hacen cargo de la adaptación curricular de aula. Ahora bien, respecto a los libros de texto se han vertido muchas reflexiones, algunas de ellas sumamente críticas que no podemos olvidar en estos momentos. De todas ellas, dos son las que me parecen decisivas. La primera llama la atención sobre el hecho de que, en general, el libro de texto puede acabar con la capacidad innovadora del profesorado y con la imprescindible adaptación de los grandes objetivos educativos al contexto específico en el que una persona está trabajando, el centro, el aula y el estudiante. En general, lo que ocurre es que el profesorado, y a través de él el alumnado, tiene que adaptarse completamente a lo que se incluye en el libro de texto, desapareciendo casi de forma abrumadora las posibles adaptaciones de los contendidos a los intereses y conocimientos previos del alumnado, así como a sus capacidades. Operan con unos contenidos uniformados y proponen actividades para un alumno promedio que no son sensibles a las diferencias realmente existentes entre los alumnos. La tarea del profesor se reduce de este modo a ir explicando el libro y haciendo las actividades que éste propone. Por su parte, los alumnos saben que su evaluación dependerá sustancialmente de que haya aprendido lo que en el libro figura, de ahí su obsesiva pregunta acerca de cuáles son las páginas exactas que hay que estudiar para un examen.

La segunda objeción es más de fondo y afecta al propio estatuto epistemológico del conocimiento. Todo libro de texto trasmite la idea de que existe un conjunto de conocimientos cristalizado que se presentan como lo que todo el mundo debe reconocer como cierto y verdadero. El conocimiento es desprovisto, salvo mínimas referencias históricas, de su origen y génesis, es un conocimiento en gran parte descontextualizado y sin genealogía, y los temas más controvertidos tienen poca cabida dentro de sus páginas. El asunto es especialmente grave en asignaturas como la Historia o la misma Filosofía

que aquí nos ocupa. Se refuerza de ese modo una idea de la existencia de verdades incuestionables, más allá de toda duda razonable, avaladas por la autoridad que impone el propio libro; es la encarnación material del viejo principio «magister dixit» y el alumno acude a sus páginas en busca de la verdad. Eso va unido a esa visión de la educación *bancaria* a la que ya he aludido anteriormente; los libros son el deposito del conocimiento al que acuden los educandos y tras la adecuada lectura comprensiva de su contenido lograrán llenar sus cabezas del contenido correcto que les permite convertirse en personas cultas y formadas. Al mismo tiempo, el libro de texto se configura con un estilo específico que lo ata completamente a la experiencia educativa en las aulas; los alumnos, una vez terminado el curso, suelen deshacerse de ellos pues no consideran que tengan valor más allá de las exigencias impuestas por el profesorado.

Obviamente, en lo dicho anteriormente hay algo de caricatura, pero también mucho de verdad. Es un hecho, como ya he indicado, que se utilizan masivamente y que eso agosta las posibilidades creativas e innovadoras del profesorado. Agobiados por el trabajo y tendentes a la pereza en muchas ocasiones, los profesores reducen el lado creativo de su tarea educativa a elegir un libro de texto, analizando la oferta existente. Muchos de esos libros cuentan además con guías didácticas, preparadas incluso como archivos de texto para ordenador, con lo que su trabajo posterior se reduce sensiblemente, pues ahí se especifican actividades y pruebas de evaluación, en algunos casos con las soluciones. Para poder llenar de contenido sus clases, es relativamente frecuente que pasen la mayor parte del tiempo hablando sobre el tema correspondiente, y también es frecuente que recurran para sus explicaciones a un libro de texto o manual algo más amplio que el que poseen sus alumnos. De ese modo, quedará garantizado que saben más que lo que pone el libro de texto, reforzando así su autoridad didáctica, y llenarán el tiempo de trabajo con el mínimo esfuerzo. En algunos casos, quizá más de lo que el pesimista, e intencionadamente exagerado, análisis previo pueda dar a entender, el profesorado hace un uso más creativo del libro de texto: va seleccionando partes, añade actividades no previstas ni incluidas, hace adaptaciones para atenerse a los diferentes niveles del alumnado y diseña pruebas de evaluación más adecuadas a lo que espera que aprendan sus alumnos. El libro de texto no le impide, por tanto, hacer uso de otros materiales, como pueden ser la biblioteca de aula o, cada día con mayor presencia, los recursos que

proporciona internet.

Zanjar la polémica sobre los libros de texto no es sencillo. Posiblemente el eje de la cuestión se sitúe en el uso que se haga de los mismos. Si se hace el uso que acabo de criticar y no se proporciona al alumnado ningún otro tipo de material, el resultado es claramente nocivo. En caso contrario puede ser un buen instrumento de trabajo. Lo ideal posiblemente sea más bien que cada profesor disponga de un conjunto de materiales que va utilizando dependiendo del proceso de aprendizaje de su alumnado. Eso exige quizá más trabajo, pero también está claro que hace posible un aprendizaje más significativo y sobre todo más relevante. En todo caso, sólo se me ocurre algo peor que un libro de texto: reducir las clases a dar apuntes que los alumnos van tomando y que al final se constituyen en el contenido de la materia. Como dice un viejo proverbio educativo, «Los mejores apuntes son peores que el peor libro de texto». La afirmación puede ser algo exagerada, pero pone el dedo en la llaga de otro enfoque excesivamente presente en la enseñanza, aquel en el que el profesorado monopoliza casi totalmente el uso de la palabra y el alumnado ve reducido su papel al de fiel amanuense.

Alejado un poco de lo que acabo de exponer sobre las editoriales de libros de texto como instancias que diseñan los proyectos curriculares de hecho, conviene prestar atención a la exigencia de desarrollar un trabajo en equipo en cada centro educativo. El proyecto curricular específico de filosofía en un centro educativo debe tener en cuenta de forma general lo que el centro plantea, pero sobre todo debe ser el resultado de un trabajo conjunto en el caso de aquellos centros en los que el departamento de filosofía tiene más de una persona. Es bastante probable que por las propias características de la filosofía, esa tarea sea muy difícil. El carácter irrenunciablemente personal de la reflexión filosófica puede provocar que en un centro no sea fácil llegar a acuerdos sobre el proyecto curricular. Es necesario llegar a unos mínimos, pero no es sencillo, ni siquiera en el caso de que se acepten los objetivos que viene determinados por la ley. Tampoco parece adecuado zanjar el asunto imponiendo un único libro de texto al que todo el mundo debe ceñirse y delimitando muy bien los contenidos que se van a impartir. El adecuado equilibrio entre la libertad para hacer el planteamiento que una persona considera oportuno y la coherencia entre lo que diferentes personas hacen en el mismo centro es algo imprescindible. Compartir materiales de trabajo y mantener reuniones periódicas para revisar y mejorar los acuerdos es el

camino adecuado.

Una última observación es relevante para el diseño de un proyecto curricular en un centro. En el caso de la filosofía estamos hablando de que existen en el momento actual tres asignaturas, una de ellas en la enseñanza obligatoria, la ética, y otras dos en el bachillerato. La primera, como es lógico, la tienen que seguir todos los adolescentes españoles durante un curso académico, mientras que la segunda está limitada a una parte de los jóvenes y adolescentes que no llega al 60% de la población. En el primer caso, la programación tiene que tener en cuenta esa doble característica de universalidad y globalidad; nuestra tarea consiste en que el alumnado avance en su desarrollo personal a través de la ética, y eso es independiente del interés que pueda tener en la materia. No olvidemos que a esas edades algunos muestran un rechazo notable al sistema educativo. En el segundo caso, se trata ya de enseñanza voluntaria, por lo que contamos con un interés inicial del alumnado en superar ese nivel de estudios; en cierto sentido, son ellos los que tienen la responsabilidad más directa de protagonizar su aprendizaje, estando nosotros más bien para apoyar esa decisión suya. Al mismo tiempo, un buen proyecto curricular tendrá que considerar la secuencia de los contenidos; al programar la introducción a la filosofía del primer curso de bachillerato tenemos que tener en cuenta lo que ya han aprendido en la ética anterior y debemos prever cuáles serán las exigencias que tendrán que cumplir para acometer el aprendizaje previsto para el segundo curso, en la historia de la filosofía, con la prueba de acceso al final. Hay que tener presente, por tanto, ese desarrollo a medio plazo, en el que estamos hablando de tres cursos académicos.

La unidad didáctica

Sin olvidarnos del marco general expuesto en los dos apartados anteriores, viene ahora lo que es determinante nuestro trabajo cotidiano como profesores: *la unidad didáctica*. Se trata de llevar ya a la práctica cotidiana qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Los rasgos generales ya han sido fijados, pero nos queda un nivel más de concreción. Para realizar esta tarea, el problema central y decisivo es el problema de la gestión del tiempo. Sabemos lo que deben aprender, al menos sabemos los enunciados de los grandes temas: el saber filosófico, el conocimiento, la realidad, el ser

humano, la acción y la sociedad. Esos son los oficiales en la actualidad en la asignatura de introducción a la filosofía de primero de bachillerato en España. Pues bien, lo que necesitamos tener muy claro a continuación es el tiempo del que disponemos para tratarlos. Podrían llenar toda una carrera universitaria, pero estamos hablando de un curso escolar, con un número de semanas de trabajo y un número de clases. Además, como ya dije, el aprendizaje es una tarea lenta en la que la paciencia es básica y en la que precipitarse o correr en exceso puede provocar, como al personaje de Alicia, que no paremos de movernos sin llegar a ninguna parte. Por seguir con el ejemplo español, disponemos aproximadamente de unas 34 ó 35 semanas de clase, con tres clases por semana a 45 minutos efectivos de trabajo por cada clase. Los alumnos tienen un horario de mañana y deben trabajar, en principio, como nosotros, esto es, unas 40 horas semanales. Unas 27 las ocupan en asistir a clase, por lo que les quedan 13 para su estudio personal de todas las asignaturas, lo que significa que a la nuestra le pueden dedicar sensatamente una hora y media a la semana, no mucho más y tampoco menos. Comprendo que esto es algo tedioso, pero considero que es crucial y que se le suele prestar poca atención. En general realizamos el trabajo olvidando estos datos, lo que suele tener consecuencias nefastas. Dos son de especial relevancia. Al final, no se dan los últimos temas del temario, porque se nos acaban las horas de clase. Por eso quizá todo el mundo sabe mucho de historia antigua, media y moderna y bien poco de contemporánea. Esta suele estar al final de los programas. Por otra parte, el alumnado no realiza una planificación realista de su trabajo; al ver que no es posible hacer todo lo que le pedimos, es fácil que termine no haciendo nada y estudiando lo justo antes de cada examen de los que el considera decisivos y sabe, por propia experiencia o porque se lo han contado los antecesores en el cargo, que son los que se tienen realmente en cuenta.

El problema, por tanto, es cuánto tiempo le vamos a dedicar a cada parte del programa y qué es posible realizar en ese tiempo. Tengo delante de mí ahora mismo una guía de recursos para el profesor de la asignatura de Filosofía de una editorial que decide dividir esos seis grandes bloques en sub-bloques, hasta un total de 18, con un total de 77 epígrafes. Si hacemos cuentas, el saldo es sencillo: 105 clases para 18 temas permite dedicar menos de seis clases a cada tema, y ahí deben estar incluido el tiempo dedicado a evaluar. Cada epígrafe tiene derecho a 1,36 períodos de clase; por poner un

ejemplo, uno de los epígrafes es la lógica formal. No creo que hagan falta más comentarios: aprender «lógica formal» en 67 minutos y 12 segundos. Mejoramos la marca establecida por una célebre colección de libros que propone exponer el pensamiento de un filósofo en 90 minutos. Contando incluso con un libro de texto, lo menos que se debe hacer es una rigurosa planificación, seleccionando los temas que nos parecen fundamentales y los contenidos de esos temas que también consideramos relevantes, procurando además que al final del período lectivo el alumnado se haya llevado una visión global de la disciplina y haya asimilado con un nivel suficiente los objetivos generales que se propone. Esto lleva sin duda su tiempo y sólo después de una cierta práctica se controla de forma adecuada. En este primer nivel de diseño del proyecto curricular para un año académico hay que cumplir ya uno de los requisitos elementales de toda buena programación: no se puede contar con todo el tiempo; hay que dejar siempre un margen libre para atender incidencias imprevistas y azarosas que disminuyen el tiempo de trabajo real o para dificultades específicas en algún tema que sugieran la conveniencia de alargar brevemente el tiempo asignado. Eso sí, desde mi punto de vista es fundamental ser muy rigurosos en el cumplimiento de los tiempos; de no hacerlo así, será el paso del tiempo el que decida por nosotros y dejaremos de trabajar sobre algunos de los últimos temas que habrán quedado excluidos justo por eso, por ser los últimos. Un último recurso es dejar para el final el tema que consideramos menos relevante, por si acaso falla nuestro control del tiempo.

Algo similar hay que aplicar a cada unidad temática, el corazón del proceso educativo. Entre dos y tres semanas, con las adaptaciones exigidas por el calendario de cada año académico, parece ser el tiempo mínimo que debamos dedicar a cada una de esas unidades. En nuestro caso, tres semanas con nueve clases parece lo más adecuado, lo que implica que podremos diseñar unas 11 unidades didácticas. Pues bien, aquí también tendremos que tener previsto un uso detallado del tiempo del que disponemos. Es decir, tenemos que decidir con antelación el qué y el cómo de dicha unidad. Por un lado, el tema con su enunciado general tiene que ser desarrollado brevemente para saber qué conceptos queremos que nuestros alumnos terminen dominando al final del tema, qué contenidos mínimos deben aprender y también qué procedimientos se van a trabajar. Aunque los procedimientos y actitudes, dos requisitos del modelo actualmente vigente de programación, son más generales y conviene

que estén presentes en todos los temas, también hace falta detallar en qué se va a insistir en cada caso. A continuación conviene precisar las actividades que se van a llevar a cabo durante el tiempo asignado para favorecer el aprendizaje activo del alumnado: tiempo dedicado a explicaciones, ejercicios previstos, posibles trabajos en grupos más reducidos, debates sobre los aspectos más discutibles, comentarios de algún texto o de alguna material audiovisual… Al detallar estas actividades no debemos tampoco olvidar lo que los alumnos tienen que realizar en su casa y el tiempo efectivo del que disponen. No debemos mandarles ni más ni menos del trabajo que efectivamente puedan hacer, y además como en toda programación habrá que ser muy específicos en la asignación de tareas y en el tiempo en el que tiene que ser ejecutadas. Y siempre será necesario dedicar un tiempo a explicar cómo se hacen esas actividades, algo también muy descuidado en la enseñanza. Todo el mundo manda trabajos, individuales o en grupo, pero pocas veces se dan orientaciones específicas sobre cómo deben hacerse.

Y el control del tiempo llega hasta la última unidad de trabajo, el período de clase. Paso por alto la interesante discusión sobre las implicaciones que tiene dividir el tiempo de trabajo en períodos de 50 minutos. Es un procedimiento muy rígido y muy discutible, aunque tiene también ventajas desde el punto de vista de la organización. Hay actividades que no se pueden hacer en ese tiempo, como ver una película o hacer un debate en profundidad sobre un tema. También se da la frustrante experiencia de observar cómo la implicación activa del alumnado en un proceso de aprendizaje es bruscamente interrumpida por el sonido de un timbre; retomar ese interés e intensidad en el trabajo en el siguiente período ya no es tan sencillo. Existen experiencias muy valiosas en las que se rompe con este modelo tan arraigado de organización del horario escolar, del mismo modo que existen experiencias más concretas de modificaciones esporádicas del horario, acordadas entre varias personas, para poder hacer actividades alternativas. En todo caso, conviene cuidar que controlamos bien el tiempo de clase y evitamos otro de los errores frecuentes: terminar la clase cuando ya no queda tiempo, acumulando atropelladamente información o instrucciones que no hemos podido dar antes porque se nos ha escapado el control del tiempo. Esto suele ser muy poco eficaz y lo más probable es que el alumnado, acostumbrado a desconectar cuando está a punto de terminar la clase, no se entere de nada.

Aclarado ya lo que se refiere al control del tiempo, hay que abordar la planificación adecuada del trabajo para llegar a los objetivos previstos. Podemos partir de unas apreciaciones de Ortega y Gasset quien, al principio de *Unas lecciones de metafísica* se refería a la falsedad de estudiar cuando el estudio no parte de la reconstrucción de una necesidad. En términos parecidos, también se expresa Dewey, para quien la enseñanza debe partir siempre de un problema, una pregunta o una inquietud sentida por el alumnado. Y sin forzar mucho el recurso a la cita, ese es el principio inicial de le metafísica de Aristóteles: el asombro y la curiosidad como punto de partida del aprendizaje. Es algo a lo que ya he aludido al hablar del aprendizaje. El enfoque que defiendo es de una enseñanza activa que busca que el alumnado aprenda de forma autónoma y colaborativa, recuperando el protagonismo que justamente le corresponde en el aula; para conseguir que esto se produzca, el primer paso consiste siempre en algo motivador, que se dirija al ámbito afectivo del alumnado, de tal modo que el alumnado trate de hacer suyos los problemas, preguntas y respuestas que la cultura ha ido produciendo y promoviendo a través de la historia. Esta motivación hay que hacerla al principio de cada tema, o subtema, pero también al principio de cada período. Nada podemos hacer si no conseguimos captar la atención personal de nuestros alumnos hacia lo que se trata de discutir.

Eso se puede conseguir de dos maneras básicamente, con muchas posibilidades intermedias que dependerán de la imaginación creativa de cada profesora o profesor. La primera está vinculada a la decisión de ser nosotros quienes proponemos los centros de interés, siguiendo la programación oficial, adaptada por nosotros mismos. El secreto en este caso consiste siempre en recurrir a ejemplos de la vida cotidiana, próximos al alumnado, que puedan establecer un puente entre lo que pretendemos trabajar en el aula y lo que para ellos puede resultar valioso. Recurrir a diversos materiales, desde música a fragmentos de películas o documentales, noticias de prensa o situaciones propias de su vida cotidiana, pueden ser siempre un buen punto de partida para hacerles ver que el tema es relevante para ellos mismos. Ciertamente no siempre se acierta, e incluso hay situaciones en las que el alumnado parece bastante reticente a colaborar, mostrando algo parecido a un desinterés universal. La constancia en este planteamiento, la capacidad de buscar y archivar materiales que han probado su eficacia, la táctica de introducir variedad de propuestas procurando llamar su atención y provocarles un cierto

conflicto cognitivo, son recursos que sin duda ayudan.

El segundo modelo rompe completamente con el planteamiento anterior. En este caso se trata de utilizar una narración, o un fragmento de película o una noticia, como punto de partida. Se lee o ve el material seleccionado con los alumnos, de tal modo que eso genere ya una experiencia compartida por todos ellos. A continuación se les invita a formular preguntas que les llamen la atención, que despierten su curiosidad o sobre las que querrían hablar y ampliar sus conocimientos. Es muy importante en este caso partir de una pregunta, más que de una afirmación o idea. Las preguntas siempre invitan a la indagación y el descubrimiento, mientras que las afirmaciones, a no ser que resulten polémicas o provocadoras, tienden a cerrar un proceso. Son más bien puntos de descanso en el inacabable recorrido que los seres humanos hacemos en busca del conocimiento. Por otra parte, formular buenas preguntas es una destreza cognitiva de alto nivel, muy propia de la filosofía, por lo que la exigencia de que planteen preguntas pertinentes y relevantes va a contribuir a alcanzar algunos de los objetivos propios de la enseñanza de la filosofía. Recopiladas las propuestas de los alumnos, se pasa a seleccionar las que cuenten con mayor apoyo, que debe ser justificado aportando razones para avalar el interés de abordar esa pregunta y no otras. A partir de ese momento, la pregunta se convierte en el hilo conductor de la discusión. A continuación se procede igual que con cualquier otro modelo de programación del trabajo en el aula.

Este segundo modelo, desarrollado a partir de las propuestas de Matthew Lipman en el programa de Filosofía para Niños que es con el que personalmente suelo trabajar, tiene la enorme ventaja de construir el aprendizaje a partir de lo que los estudiantes consideran interesante, y el papel del profesor se limita a ofrecer un marco inicial que favorezca la aparición de determinadas preguntas, aunque la agenda de trabajo sigue abierta. Obviamente no se trata de quedarse en esos intereses, sino de construir reflexión filosófica a partir de ellos y que ese mismo proceso de riguroso diálogo filosófico provoque la aparición de nuevos intereses, preguntas e inquietudes en los que el alumnado no había reparado previamente. Sólo así se da un aprendizaje que hace posible el crecimiento personal del alumnado, de acuerdo con lo que ya he expuesto al hablar sumariamente del aprendizaje. El gran inconveniente es que el temario seleccionado no coincide en principio con el previsto por los diseños

curriculares oficiales. No obstante, conviene no olvidar que con este modo de trabajar se cumplen los objetivos fundamentales previstos en la programación oficial, aunque hay más divergencia en lo que se refiere a los contenidos. Respecto a estos, la experiencia indica que a largo plazo, esto es, el curso académico, se acaban abordando al menos un 80% de los temas propuestos por esa programación. Dado que puede y se debe hablar de una cierta jerarquización en el diseño del currículo, son los objetivos fundamentales los que deben tener prioridad, siendo mucho más discutible la selección de los contenidos. Una segunda dificultad consiste en que no se puede cerrar la programación del tema hasta que este ha sido elegido por el alumnado. Puede provocar cierta desazón en el profesorado esta indeterminación, pero no es muy grave, sobre todo si ha ido elaborando un archivo de actividades y recursos diversos con los que abordar cualquier tema. Por otra parte, los temas que surgen son variados, pero tampoco estamos hablando de un abanico infinito de posibilidades.

Una variante distinta de este segundo modelo que acabo de proponer, son los proyectos de trabajo. Al igual que en el caso anterior, se rompe el modelo estándar de diseño curricular que manejan las editoriales de texto. En este caso, se mantienen los objetivos generales de la asignatura, pero para definir los contenidos se seleccionan, con la colaboración directa del alumnado, unos determinados proyectos de trabajo. Al igual que en el caso anterior, este enfoque nos garantiza algo muy importante para el aprendizaje: partimos de los conocimientos e intereses previos del alumnado, sobre los que, con nuestra ayuda, construyen el nuevo conocimiento. Fomentan el aprendizaje activo por descubrimiento y el papel activo de los estudiantes, tanto en la selección de los temas como en el mismo proceso del aprendizaje. Contribuye igualmente a favorecer un aprendizaje globalizado e interdisciplinario, algo muy coherente con el carácter específico de la filosofía. La organización del conocimiento no se hace por disciplinas, que siempre tienen algo de artificial y arbitrario, sino sobre problemas, que suele ser lo que ocurre en la vida real. Por eso resulta obligado recurrir a información de fuentes variadas procurando dar coherencia a los conocimientos adquiridos para obtener una respuesta con sentido al proyecto propuesto. Estos proyectos favorecen también una consideración más directa de las peculiaridades de cada grupo específico de alumnos, pues lo que vayamos haciendo en el aula se va adaptando al progresivo crecimiento del

alumnado en la reflexión sobre el problema abordado.

Sea por un procedimiento u otro —un temario perfectamente definido desde el primer momento o un temario abierto que parte de preguntas del alumnado o de proyectos de trabajo—, no conviene olvidar que el primer paso consiste en despertar el interés del alumnado. Viene a continuación en el diseño curricular y su adaptación directa al aula la presentación de actividades encaminadas a garantizar el aprendizaje conceptual del alumnado, tanto de los contenidos como de los procedimientos. Es la parte más exigente y dura del proceso, en la que debemos centrarnos en unos cuantos contenidos conceptuales que nos parezcan esenciales y que pretendamos que el alumnado los incorpore a sus teorías previas, modificándolas cuando fuera menester. Podemos recurrir a planes de discusión, a la realización de algunos ejercicios, a la lectura de textos directamente relacionados con el problema que trabajamos, a la búsqueda de información relevante sobre el tema…; el camino y la meta es profundizar sobre esos contenidos conceptuales en un recorrido en espiral que nos permite ir viendo conexiones, supuestos, consecuencias, relaciones y otros aspectos importantes para una mejor comprensión del tema de estudio. Como digo, esta es la parte principal del trabajo educativo, en el sentido de que es la que nos lleva más tiempo y la que nos permite alcanzar los objetivos propuestos. Normalmente los libros de texto proporcionan sobre todo recursos para esta segunda fase, aunque muchas veces, al menos en filosofía, no muy asequibles al alumnado.

La tercera y última fase de este planteamiento es algo más breve y está centrada en la aplicación del conocimiento adquirido. Ha de entenderse, desde la programación de actividades, como la posibilidad real de poner a prueba y profundizar las destrezas y conocimientos adquiridos previamente, organizando el trabajo para volver al plano general o para desarrollar aspectos concretos. No ha de pensarse que es ésta la fase en la que «se hacen» los ejercicios, puesto que éstos se están haciendo desde el principio, ni tampoco es el momento crucial de la evaluación, pues se está evaluando constantemente aunque no siempre con la formalidad que otorga el cerrar un ciclo didáctico. Es, sin embargo, la ocasión para que el alumno compruebe que efectivamente va aprendiendo.

Los tres momentos que he señalado no debemos entenderlos en un sentido rígido, de tal modo que se apliquen en una secuencia inflexible a lo largo del desarrollo de un tema. En general, la motivación va al principio del tema y de

cada clase, el trabajo conceptual se sitúa en el centro y la aplicación adquiere protagonismo al final. No obstante se van entrelazando las tres en sucesivos momentos, de tal modo que constantemente tendremos que mantener el interés del alumnado despierto, y combinaremos de forma persistente las actividades de profundización conceptual y las de aplicación. Es posiblemente el énfasis o el peso que concedemos a cada momento lo que puede ir variando en sucesivas etapas, pero no más. Es bastante probable que el momento inicial, centrado en indagar sobre el conocimiento previo del alumnado y sus intereses sea completamente irrenunciable y deba ocuparnos la primera parte de la unidad didáctica. También es necesario que al final del proceso nos centremos en actividades de aplicación sin las que no resultará posible evaluar lo que se ha aprendido durante ese tiempo. Motivación y evaluación se convierten así en el alfa y el omega de la tarea de aprendizaje de nuestros estudiantes, estando presentes a lo largo de todo el período el conjunto de los tres bloques de actividades propuestas con predominio de las encaminadas a la profundización conceptual.

Dicho todo lo anterior, creo necesario insistir en algunos principios básicos de un diseño curricular, que no hacen sino recoger lo que ya hemos tratado al hablar del rol del profesorado y del aprendizaje. Estamos ante una tarea basada en técnicas precisas de trabajo, pero esencialmente se trata de una actividad creativa. De ahí que un requisito ineludible sea el de la flexibilidad. Debemos ser flexibles incluso en el control del tiempo, y por eso hablaba de contar con tiempo abierto en la programación precisamente para que haya espacio para la improvisación. Es más, se puede ser más radical y dedicar a cada tema el tiempo que el propio tema demande, estando este determinado por el interés del alumnado en trabajar sobre él. No se trata de ceder a las volubles preferencias del alumnado ni de renunciar a llamar la atención sobre aspectos problemáticos de un tema que no deben pasar desapercibidos para los alumnos; se trata de no prolongar un trabajo más allá de lo que los alumnos están dispuestos a trabajar sobre el mismo. Debemos ser igualmente flexibles con la selección de actividades, estando siempre muy atentos al derrotero que está siguiendo el aprendizaje para construir al hilo de es curso. Cuando vamos a clase, llevamos unas propuestas de trabajo muy concretas, con tiempos medidos y secuencias organizadas, pero debemos llevar siempre más de una propuesta. Es algo así como tener el plan A, pero contar siempre con un plan secundario o B que nos permita salir del paso si el A no funciona

ese día con esos alumnos; podemos incluso, si nos da tiempo o estamos ya muy curtidos en el trabajo, contar con un plan C. Más aún, la flexibilidad nos debe disponer a aceptar que, como dice el proverbio, «Salga el sol por Antequera y que sea lo que Dios quiera». Llegado el caso, podemos simplemente decirle a los alumnos que en ese momento no sabemos cómo continuar la clase, por lo que interrumpimos la actividad para poder preparar la clase del día siguiente durante la tarde. Si esto ocurre alguna vez, los alumnos nos tomarán todavía más en serio como profesores. Si ocurre demasiadas veces, algo estamos haciendo mal.

Hay otro sentido más en el tema de la flexibilidad: la necesidad de introducir variantes en la enseñanza. A los seres humanos nos mantiene activos el cambiar, el tener estímulos diferentes que nos obligan a centrar nuestra atención. Hacer todos los días lo mismo, en todas las clases, puede ser absolutamente demoledor para el alumnado, que termina desconectando y dedicando su actividad mental a otras cuestiones. Variar las tareas, pero también variar las agrupaciones del alumnado en el aula; introducir actividades no previstas por los estudiantes, que les rompan un poco las rutinas a las que se habitúan con cierta facilidad. Y eso hacerlo en un único período de clase, para que no se pasen los 50 minutos haciendo lo mismo, y mucho menos si eso que se hace es escuchar las explicaciones del profesor. Y hacerlo también a lo largo del curso, proponiendo distintos modelos de trabajo, actividades fuera del aula, momentos de trabajo en grupo y de trabajo individual, momentos en los que se deja que impere un aparente desorden, pero durante los cuales pequeños e informales grupos amplían o derivan del tema sobre el que se está trabajando, para volver posteriormente a centrarse todas las personas en los objetivos que se comparten. No se trata desde luego de que las clases sean divertidas, pero sí que importa mucho conseguir que sean interesantes y que el aburrimiento y la tristeza sean estados anímicos excepcionales, y no siempre padecidos por el mismo grupo de personas.

Referencias bibliográficas

Si bien la bibliografía podría ser desmesurada, dos autores pueden ser más que suficientes para familiarizarse con todo lo que se plantea en la actualidad sobre los diseños curriculares. Uno es David Ausubel, con su trabajo: *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*

(Barcelona, Paidós, 2002). El otro es el autor que fue clave en la difusión de este enfoque en España, César Coll. Tiene muchos trabajos, pero puede servir de referencia uno publicado en 1992, por la editorial Santillana de Madrid: *Los contenidos en la reforma enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Bien es cierto que no debemos olvidarnos del análisis crítico de todo lo que hay detrás del currículo, y para ello son decisivas la obra de Michael Apple: *Ideología y currículo* (Madrid, Akal, 1986) y la de José Gimeno Sacristán: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (Madrid, Anaya, 1981). La discusión sobre el canon de la cultura occidental que debe ser tenido en cuenta en el sistema educativo está en Harold Bloom: *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas* (Barcelona, Anagrama, 2004) y en una obra colectiva compilada por Richard Rorty, Jerome Schneewind y Quintín Skinner: *La filosofía en la historia* (Barcelona, Paidós, 1990). Para tener una visión completa de las complejidades de la organización escolar, incluyendo la gestión del tiempo, puede servir consultar como introducción una obra general de Joaquín Gairin Sallan: *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (Madrid, La Muralla, 2000). Si lo que pretendemos es trabajar mediante proyectos de trabajo, una guía la tenemos en Julio Cabello Almenara: *Análisis de medios de enseñanza* (Sevilla, Alfar, 1990) y otra propuesta muy bien elaborada es la de Fernando Hernández y Montserrat Ventura: *La organización del currículo por proyectos de trabajo* (Barcelona, Graó, 1992). Si nos decantamos por el enfoque de Lipman, vale recurrir a la obra ya citada: *La filosofía en el aula*, o algunos de los manuales para los diferentes niveles del programa, publicados también por De la Torre de Madrid, como pueden ser los dos básicos: *Investigación filosófica* e *investigación ética*. En esa misma editorial hemos publicado un libro Magdalena García, Ignacio Pedrero y yo mismo titulado *Investigación histórica* donde exponemos las ideas básicas sobre cómo concretar el diseño curricular.

.

III. ENSEÑAR FILOSOFÍA, ENSEÑAR A FILOSOFAR

3.1. Contenidos frente a procedimientos

Contenidos y procesos

Se trata en gran parte de una contraposición clásica que afecta a otros ámbitos de la actividad humana y no sólo a la educación. Se puede hablar, por ejemplo, de la importancia que tienen las formas de hacer las cosas frente al fondo de lo que se hace, del interés puesto en los procedimientos como algo enfrentado a los resultados, o la que se puede establecer entre fines y medios. La enumeración podría ser larga, pero no dejarían de ser variantes del mismo problema. Por un lado parece que el peso de nuestro interés se decanta sobre los resultados que deben ser conseguidos, con enfoques muy proclives a la eficacia. Recuérdese la emblemática expresión «el fin justifica los medios», que tanto juego, y tanta polémica, da en las cuestiones de moral. En el caso de la enseñanza suele insistirse en que debemos prestar atención sobre todo a los contenidos y, como anécdota, de vez en cuando la gente se lleva las manos a la cabeza porque descubre que los adolescentes no saben quién escribió *La vida es sueño* o cuándo se produjo la conquista de Granada por los Reyes Católicos. Asombro que suele ir acompañado por una pregunta maliciosa «Pero qué les enseñan a estos niños en la escuela?» Como preámbulo a lo que sigue a continuación, podemos recordar la sabia advertencia que se hace en el campo de la ética, cuando se recuerda que el problema más bien consiste en que hay medios que nunca conducen al fin propuesto y que los medios deben guardar siempre una estrecha coherencia con los fines buscados. Del mismo modo viene perfectamente al caso la advertencia del gran McLuhan: el medio es el mensaje.

En todo caso, la distinción no era un problema habitual en la educación; lo habitual había sido casi siempre centrar la atención sobre todo en la

transmisión de los contenidos, como ya he indicado en varias ocasiones, procurando una apropiación memorística y significativa de los mismos. Ciertamente se prestaba poca atención a los procesos empleados para lograr ese aprendizaje; incluso en el caso del aprendizaje directamente basado en condicionamiento instrumental, la atención dedicada a los mismos la ponía el entrenador o educador, sin demasiada participación por parte del entrenado o educado. Con el cambio de paradigma psicopedagógico hacia posiciones cognitivistas los procesos cobran un protagonismo que en el período anterior no tenían, si bien ya habían estado muy presentes en los movimientos de renovación pedagógica o escuela progresista de finales del s. XIX y principios del XX: escuelas racionalistas y libertarias, Institución Libre de Enseñanza, propuestas de pedagogos como Decroly, Montesori, Freinet, Dewey... Se critica con dureza el aprendizaje excesivamente memorístico y se insiste en la necesidad de tener en cuenta cuáles son los procedimientos que deben ser empleados para la adquisición de los contenidos previstos en el sistema educativo. En el caso español, un primer paso se dio en la reforma de 1970, con la inspiración de autores como Benjamin Bloom que pusieron de moda unas taxonomías de objetivos que debían ser aprendidos, y recordaron al profesorado que había que evaluar no solo contenidos, sino también actitudes, teniendo en cuenta las aptitudes, lo que permitía evaluar el rendimiento pedagógico global.

Desde entonces, el interés no ha decaído y la siguiente gran reforma educativa española de 1992, continuadora y deudora de la anterior, puso el énfasis con mayor fuerza si cabe en el aprendizaje significativo que no podía entenderse sin dedicar tiempo y esfuerzo a los procedimientos. El eje sobre el que pivotaba el nuevo planteamiento era la constatación de que, si no se insiste en los procedimientos, el aprendizaje no se producirá de manera efectiva y el alumnado retendrá breve tiempo un conjunto de conocimientos con los que no sabrá exactamente qué hacer ni la relevancia que pueden tener para su vida cotidiana. En las programaciones oficiales y en las evaluaciones del rendimiento pedagógico del alumnado tenían que incluirse los procedimientos y también las actitudes, que cobraban aun mayor importancia. Para que no hubiera confusión al respecto y no se repitiera la experiencia de que la propuesta no cuajaba en la cultura efectiva del profesorado, se optó por insistir en que se trataba de un bloque compacto de contenidos, sólo que unos eran conceptuales (los clásicos contenidos) y otros procedimentales. En ello

seguimos en estos momentos. Por lo que se refiere a las actitudes, debemos vincularlas a los procedimientos aunque más tienen que ver con la educación moral o del carácter. No entro en estos momentos en ese aspecto de la educación.

Esa corriente se vio reforzada por un hecho de la cultura contemporánea. Los contenidos propiamente dichos, no hacen más que crecer de forma ininterrumpida. Como comentan algunos, es posible hoy día detectar unos 20.000 campos de conocimiento diferenciados, y en todos ellos se posee ya una gran cantidad de información. Al mismo tiempo, basta con teclear una palabra en Google para toparse con una masa de información ingente. Sin ir más lejos, mientras esto escribo he probado con «socratic method» pues venía al caso de lo que trato y me ha ofrecido 115.000 páginas en las que se hace mención al tema. Fácil es comprender que seleccionar 8 ó 9 campos de conocimiento para el alumnado y trabajar sobre todos los contenidos que son propios de tan sólo esos campos es una doble tarea realmente difícil, aunque contemos con todos los años de escolarización obligatoria y aunque se hayan prolongado en todos los países los años que permanecen los niños y jóvenes en la educación formal. Para agravar la situación vivimos en algo parecido a la noosfera prevista por Teilhard de Chardin, esto es, en un mundo en el que la producción intelectual es enorme, con importantes innovaciones en todos los campos a un ritmo acelerado. Resulta prácticamente imposible, por ejemplo, enumerar las revistas dedicadas a la filosofía que se publican en el mundo. Es por eso por lo que se repite una vez tras otra que lo importante es aprender a aprender, con lo que el enfoque que resalta los procedimientos pasa a primer plano.

Por lo que se refiere a la filosofía, la polémica es ya antigua y podemos en algún sentido remontarla hasta los mismos sofistas, las personas que pusieron en marcha el vasto mundo de la educación formal en el mundo occidental. Ya entonces optaron por resaltar el valor de los procedimientos, preocupados por enseñar a sus alumnos las técnicas más adecuadas para argumentar en el ágora. Una de las obras más conseguidas en ese campo, la *Retórica* de Aristóteles es un espléndido compendio de técnicas de la argumentación y, sobre todo, de la persuasión. Les preocupaban, por tanto, los procedimientos. Pero también entonces se procuró poner el centro de atención en los contenidos. La polémica de Sócrates y Platón contra muchos de sus compañeros sofistas venía dada en parte por esta situación. Sócrates

consideraba que no se podía reducir la enseñanza a una puro ejercicio de técnicas de discusión, sino que era necesario centrarla en lo verdaderamente importante, la búsqueda de la verdad, siendo la obligación de maestro y discípulos realizar una rigurosa y profunda tarea de clarificación de conceptos como «justicia», «bien», «belleza», «amor» y otros similares como objeto de las discusiones que constituían el núcleo del proceso educativo. De modo similar, aunque con supuestos y planteamientos distintos, Aristóteles dedicó gran parte de su enseñanza en la escuela peripatética a enseñar contenidos, y ahí tenemos algunas de sus obras que probablemente son apuntes tomados por sus discípulos, más o menos corregidos por el propio autor.

Cuando renacieron las escuelas y universidades en la Edad Media, la situación volvió a ser parecida. Podemos pensar que en este caso se insiste más en los contenidos, de forma especial en los que guardan relación con los textos canónicos del cristianismo. Sin embargo, en esas escuelas el método, los procedimientos, eran situados en un primer plano y era por eso por lo que tanto la dialéctica como la retórica estaban incluidas en el currículo básico, el trivium. Abelardo puede ser considerado en parte como iniciador de ese enfoque, al introducir la polémica, el «si y el no» que da título a una de sus obras, en la enseñanza. Desde entonces las *quaestiones disputatae* y las *quaestiones quodlibetales* ocuparon un lugar preferente y basta leer la *Suma Teológica* de Tomás de Aquino para verificar el lugar que en su exposición ocupan los procedimientos. Algo que refleja esa manera de pensar y escribir es precisamente que el autor quiere dejar muy claros los pasos que va dando para llegar a las conclusiones a las que llega. Un espléndido trabajo de Panofsky nos muestra a la perfección esa profunda interrelación existente en el mundo medieval entre la forma y el contenido, con el deseo expreso de manifestar explícitamente la estructura de una obra, fuera esta un tratado de teología o una catedral. Bien es cierto que la escolástica medieval, como ya le pasara a los sofistas, terminó dando demasiada cabida a las disquisiciones metodológicas y el gusto por el dominio de las técnicas de discusión orilló el interés por los contenidos, lo que provocó que llegaran a discutir sobre cuestiones realmente abstrusas e irrelevantes.

Enseñar filosofía versus enseñar a filosofar

Pero corresponde a Kant y a Hegel haber planteado el problema de una

manera que ha calado muy profundamente y que desde entonces sigue dividiendo a los que se dedican a la enseñanza de la filosofía. Kant fue el primero en definir una posición bien clara. Me limito a reproducir dos breves textos suyos porque no es fácil decirlo mejor y en un espacio tan breve:

> Solamente puede aprenderse a filosofar, o sea a ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios universales en ciertos intentos existentes, pero reservándose siempre el derecho de la razón a investigar esos principios en sus propias fuentes y confirmados o rechazados.» (Crítica de la razón pura. Buenos Aires, Losada, 1973, tomo II, p. 401)
>
> En general no puede llamarse filósofo nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por ejercicio y por el uso propio de la razón.
>
> ¿Cómo se debería poder aprender también filosofía? Cada pensador filosófico edifica su propia obra, por así decido, sobre las ruinas de otra; pero nunca se ha realizado una que fuese duradera en todas sus partes. Por eso no se puede en absoluto aprender filosofía, porque no la ha habido aún. Pero aun supuesto que hubiera una efectivamente existente, no podría, sin embargo, el que la aprendiese decir de sí que era un filósofo; pues su conocimiento de ella nunca dejaría de ser sólo subjetivo-histórico.
>
> En la matemática suceden las cosas de otro modo. Esta ciencia sí se puede aprender, en cierta medida; pues las demostraciones son aquí tan evidentes que todos pueden convencerse de ellas; también puede, gracias a su evidencia, ser tenida en algún modo como una doctrina cierta y duradera.
>
> El que quiere aprender a filosofar, por el contrario, sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico.
>
> El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador. Pero tampoco un uso dialéctico, esto es, tal que sólo se proponga dar a los conocimientos una apariencia de verdad y sabiduría. Esa es la labor de los meros sofistas; pero totalmente incompatible con la dignidad del filósofo, como conocedor y maestro de la sabiduría.» (Sobre el saber filosófico, Madrid, Adán, 1943, p. 46. Otra edición de la Universidad Complutense de Madrid en 1998).

La posición de Kant queda definida con meridiana claridad. Se vuelca hacia la filosofía considerada como actividad, por lo que lo fundamental en su enseñanza pasa a ser el filosofar en sí mismo. Este enfoque se apoya igualmente en la importancia que da al carácter exotérico de la filosofía, esto es, a la necesidad de que sus reflexiones contribuyan a que las personas alcancen la mayoría de edad exigida por una sociedad ilustrada; diferente,

aunque no totalmente opuesta, es la filosofía esotérica, más reservada para especialistas. Conviene subrayar, por otra parte, que Kant insiste en la actividad precisamente porque es tarea de cada filósofo levantar su propia obra; la filosofía tiene un carácter ineludiblemente personal. Es importante llamar la atención sobre este punto, sobre el que insiste otro pensador actual, sugerente pero de menor enjundia que el alemán, quien ha realizado una importante tarea de divulgación filosófica, Fernando Savater. Los conocimientos científicos son en cierto sentido intercambiables, hasta el punto de que es un criterio de validez científica el hecho de que cualquier persona en cualquier parte del mundo llegue a los mismos resultados. No ocurre así en filosofía; filosofamos en primera persona y las conclusiones a las que llego las podré compartir, o las adquiriré gracias al diálogo establecido con otras personas, pero al final son únicas e irrepetibles, son mías. Es mi propia filosofía, que no es una arbitrariedad subjetiva, sino un punto de vista sólidamente argumentado y estrictamente personal. Evitando, además, caer en un uso puramente dialéctico de la razón que busca la diferencia por la diferencia. Por otro lado, subraya Kant otro aspecto que es de vital importancia para lo que expongo aquí: la necesidad de que los sistemas filosóficos formen parte de los objetos de la actividad filosófica. Se trata, por tanto, de una actividad personal, pero que se ejerce reflexionando sobre determinados problemas.

Por esto mismo, si bien la reacción de Hegel es comprensible y afortunada, yerra también el blanco y no tiene por qué verse como una disyunción excluyente. También aquí prefiero incluir dos breves textos que exponen con claridad lo que estamos indagando.

> En general se distingue un sistema filosófico con sus ciencias particulares y el filosofar mismo. Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.
>
> Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende a filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido.

> [...] El modo triste de proceder, meramente formal, este buscar y divagar perennes, carentes de contenido, el razonar o especular asistemáticos tienen como consecuencia la vaciedad de contenido, la vaciedad intelectual de las mentes, el que ellas nada puedan.
> [...] El modo de proceder para familiarizarse con una filosofía plena de contenido no es otro que el aprendizaje. La filosofía debe ser enseñada y aprendida, en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia.» Escritos pedagógicos Madrid, F.C.E., 1991, p. 139 ss.
> Es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vale la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía parece imperar el prejuicio de que, si para poder hacer zapatos no basta con tener ojos y dedos y con disponer de cuero y herramientas, en cambio, cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello, como si en su pie no poseyese también la pauta natural del zapato. Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquélla termina donde comienzan éstos. Se la reputa frecuentemente como un saber formal y vacío de contenido y no se ve que lo que en cualquier conocimiento y ciencia es verdad aun en cuanto al contenido, sólo puede ser acreedor a este nombre cuando es engendrado por la filosofía; y que las otras ciencias, por mucho que intenten razonar sin la filosofía, sin ésta no pueden llegar a poseer en sí mismas vida, espíritu ni verdad.» Fenomenología del espíritu. México, F.C.E., 1966, p. 44.

La reflexión de Hegel es oportuna y no debe ser echada en saco roto. Es cierto, no se puede pensar si no se piensa en algo, y ese algo en lo que se piensa viene determinado efectivamente por la manera de pensarlo, pero la determinación se da también en el otro sentido, la manera de pensar algo depende igualmente de qué sea ese algo sobre lo que se piensa. Tampoco podemos reducir la filosofía a actividad puramente formal o disquisitiva, dejando para las ciencias la tarea de dotar de contenidos nuestra concepción del mundo. Una cosa es que la filosofía pueda caracterizarse por su especial talante crítico, rasgo que comparte con cualquier ciencia, y otra es que carezca de contenidos sustantivos sobre los que debe reflexionar. Cierto es también que se puede filosofar sobre cualquier tema o ámbito de la realidad, pero eso deberá ir unido a específicos modos de reflexión que se centran también en específicos aspectos de la realidad. Son muchos los ejemplos que podríamos sacar del método fenomenológico para darse cuenta de esa estricta

imbricación entre contenidos y procedimientos que se da en la filosofía como en cualquier otra disciplina.

En los años ochenta se puso de moda, y todavía sigue, un amplio movimiento educativo que insistía en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, asociado con lo que antes comentaba sobre la urgencia de aprender a aprender, y saber manejar la cantidad de información de la que en la actualidad se dispone desde el comienzo de la infancia. El movimiento realizó importantes contribuciones, elaboró materiales didácticos y contó con el respaldo de los mejores psicólogos del momento, como Feuernstein, Stenberg o Guilford, y con algunos programas emblemáticos, como el del desarrollo de la inteligencia de Harvard. Una secuela de ese movimiento fue la difusión de programas y cursos en los que se enseñaba a estudiar a los estudiantes, esto es, se les explicaban las técnicas de estudio, bien fuera como disciplina separada en el mismo colegio o instituto, bien en cursos de fin de semana a los que las familias enviaban a sus hijos con la esperanza de que mejoraran sus rendimientos académicos. Hoy día el interés se ha desplazado más bien a la inteligencia emocional, pero se sigue en la misma línea de subrayar la importancia de determinados procedimientos y de pretender enseñarlos por separado.

El hecho es que ese enfoque tiene limitaciones importantes, precisamente porque no es fácil encontrar destrezas de razonamiento generales que puedan enseñarse de forma directa y específica. Lo mismo ocurre con las técnicas de estudio. El alumnado percibe pronto que, exceptuando unos pocos principios muy generales y muy poco útiles, lo que tiene que hacer es aprender los procedimientos específicos de cada asignatura, o mejor todavía, de cada profesor o profesora. Con un agravante muy serio. Habitualmente el profesorado dedica muy poco tiempo a enseñar los procedimientos que son propios de su asignatura y de su peculiar manera de enseñar. El estudiante debe aprenderlos por sí mismo, elaborando hipótesis y comprobando el resultado de las mismas en los exámenes; recurre a sus compañeros de clase para mejorar, pero ahí se queda todo. Por otra parte, en educación es muy difícil que se den las transferencias, precisamente por la estrecha imbricación entre contenido y procedimiento. El problema general se percibe en la dificultad de trasladar lo aprendido en las aulas a la vida cotidiana, dado que tanto el escenario como los contenidos propios de ambas situaciones guardan poca relación. Lo mismo ocurre con lo aprendido en una asignatura y la

posibilidad de aplicarlo en otra, y ese suele ser el destino de muchos de los aprendizajes que, como las técnicas de estudio o el pensamiento crítico, se descontextualizan completamente y llegan a ser poco relevantes.

De esta constatación debemos sacar dos consecuencias. La primera es muy general y no nos interesa aquí más que de forma indirecta. El pensamiento crítico y las destrezas cognitivas se deben trabajar en todas y cada una de las disciplinas que sean objeto de estudio en los centros educativos. No es una tarea propia de una asignatura específica, por lo que carece de sentido pensar que la presencia de la filosofía es la que va a garantizar que nuestro alumnado desarrollará esa capacidad de crítica reflexiva que le será fundamental en la vida posterior. O la desarrolla en todas las asignaturas, o es bien probable que su capacidad crítica, en el supuesto de que la adquiera, quede seriamente limitada a algunos ámbitos muy específicos. Además, es igualmente imprescindible que esa actitud crítica la cuiden durante todos los años de su escolarización; no es algo que se aprenda en un curso escolar, reconociendo igualmente que se puede dejar de aplicar en cuanto una persona detecta que no es eso lo que se está pidiendo de ella para salir adelante en la vida. Eso, sin embargo, nos lleva demasiado lejos y no puedo tratarlo aquí y ahora. Valga la advertencia de que no está nada claro que las sociedades actuales exijan un adecuado dominio de la capacidad crítica. Es decir, parafraseando a Kant, no está nada claro que estemos avanzando hacia sociedades ilustradas.

La segunda conclusión ya nos afecta directamente: sólo discutiendo problemas filosóficos, con las destrezas que son propias de la filosofía, podremos efectivamente conseguir que el alumnado las desarrolle. Dentro del movimiento a favor del pensamiento crítico, esa fue la propuesta de Lipman que dio lugar a la difusión de la filosofía para niños. De ello hablaré en un capítulo específico, y baste por el momento insistir en que según este autor sólo discutiendo de cuestiones filosóficas y de acuerdo con los procedimientos propios de la filosofía, podremos conseguir que ese tipo de reflexión arraigue en nuestros alumnos. Siguiendo a Hegel, el secreto está en presentar al alumnado los grandes temas que han constituido el hilo de la discusión filosófica occidental desde Tales de Mileto hasta nuestros días. E invitarles a continuación a embarcarse en un diálogo riguroso y estricto, de acuerdo con las exigencias que han dado ese aire de familia a las personas dedicadas a la tarea de filosofar. Esto es, invitarles a filosofar. La contraposición de los dos enfoques no tiene sentido y no hace justicia a los

dos autores, pues son enfoques complementarios. Es posible que pueda tener sentido, pero sólo en la medida en que en la educación formal toda asignatura, incluida la filosofía, puede ser reducida, como ya he dicho en varias ocasiones, a un manojo incoherente de datos que debe ser aprendido por el alumnado y reproducido en el momento adecuado.

Referencias bibliográficas

Para el debate sobre la importancia de los contenidos en la educación, aconsejo volver a la bibliografía mencionada a propósito del aprendizaje. Quizá podamos añadir un texto que resume bien estas cosas y algunas más, el de Jesús Alonso Tapia: *Cómo enseñar a pensar* (Madrid, Santillana, 1995). Una exposición bastante completa de todo el movimiento del pensamiento crítico la tenemos en *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual* (Barcelona, Paidós/MEC, 1987), obra de tres autores: Raymon Nickerson, David Perkins y Edward Smith. Aunque ya no goza de la misma actualidad, es interesante recordar el planteamiento de Benjamín Bloom: *Clasificación de los objetivos educativos* (Alcoy, Marfil, 1979). La obra de Panofsky mencionada es *Arquitectura gótica y pensamiento escolático* (Madrid, La Piqueta, 1986).

3.2. La filosofía en su contexto específico

Partiendo de lo que acabo de exponer, se trata por tanto de entrar con algo más de detalle a lo que debe constituir de forma específica la enseñanza de la filosofía y, por tanto, delimitar su contribución a la formación del alumnado. Me parece importante empezar este apartado con una serena revisión de algunos reduccionismos que están profundamente arraigadas en la práctica de la enseñanza de la filosofía, para luego abordar con algo más de detalle cuáles son los rasgos que deben definir a la filosofía y su enseñanza.

Algunos reduccionismos profundamente arraigados

En la enseñanza de la filosofía, como consecuencia derivada de lo que habitualmente se entiende por filosofía, gozan de una amplia aceptación algunos planteamientos que me parecen sumamente reduccionistas, por no decir simplemente nocivos. Están presentes en algunos momentos en los

programas educativos, del mismo modo que se recogen en los libros de texto preparados para uso del alumnado y el profesorado. En gran parte, lo que sigue ahora es una primera aproximación al concepto de filosofía, pero en negativo, esto es, llamando la atención sobre aquello que no es. Reconozco que no hay acuerdo entre los filósofos que han creado y mantenido la tradición filosófica occidental respecto a las características precisas de la filosofía y ha habido diversas orientaciones no siempre compatibles. Zanjar el tema carece por tanto de sentido, quizá porque el mismo día en que fuera resuelto estaríamos certificando la defunción de la propia filosofía. Lo que parece imprescindible, sin embargo, es definir desde dónde se parte para saber qué es lo que se va a hacer en el aula. De ese modo intentamos evitar algunos reduccionismos que no nos hacen ningún bien.

Pues bien, el primer reduccionismo sobre el que quiero llamar la atención es aquel que somete la actividad filosófica a la ciencia, abandonada ya hace siglos su sumisión a la teología. Podemos detectar al menos tres versiones de este problema. La primera se remonta al propio Comte y ha renacido de vez en cuando a lo largo de los dos últimos siglos. En definitiva se parte del supuesto de que las ciencias han logrado un desarrollo de carácter acumulativo y progresivo, haciendo posible un saber cierto y seguro sobre la naturaleza y el ser humano. Los recientes trabajos sobre neurofisiología están acabando con el último reducto seguro que le quedaba a la filosofía especulativa, el análisis de la conciencia. Y la sociobiología y la psicología evolucionista parecen dispuestas a acabar con el otro, la ética. No hay lugar propio para la filosofía, excepto el de ponerse al servicio de la ciencia para lo que esta guste mandar. En este caso se suele atribuir a la filosofía una especie de papel materno o generador, como origen de una actitud racional ante el universo: al principio era la filosofía. Conforme fueron evolucionando los conocimientos, se fueron desgajando del tronco originario los nuevos retoños, adquirieron autonomía y llegaron a arrinconar a su madre a un lugar secundario y marginal, por no decir claramente prescindible. De acuerdo con algunas tendencias que tienden de manera muy discutible a equiparar ontogénesis y filogénesis, se avala esta opinión asignando a la filosofía un papel en la etapa intermedia de la adolescencia, momento en el que las personas muestran cierta proclividad a las grandes preguntas metafísicas. Primero fue la religión (el período mágico infantil), luego vino la filosofía (la adolescencia metafísica) y al final se alcanzó la madurez (la ciencia, basada

en experiencia y método hipotético deductivo). Versiones simplificadas, pero nocivas, de los tres estadios de Comte y las etapas evolutivas de Piaget.

Las críticas de Kuhn y otros autores vinieron a bajar los humos a cierta prepotencia positivista. A golpe de paradigma, y a riesgo de incurrir en un duro relativismo, se cuestionaron algunos mitos fundadores de la ciencia moderna, en especial el de su carácter acumulativo y el de su apoyo en hechos incuestionables. Algunos filósofos, hartos de tanto ninguneo previo vieron en este corriente una excelente posibilidad de recuperar el protagonismo perdido, sin darse cuenta de que tampoco en este caso se les estaba dejando un campo muy amplio, puesto que se volvía a reducir el papel de la filosofía a la tarea de dilucidar cuestiones metodológicas sobre la ciencia y se incluían en los libros de historia de la filosofía sugerentes capítulos sobre la revolución copernicana, el método de Galileo o la gran física newtoniana. Todo ello muy lejos del espléndido orgullo de Husserl, considerando al filósofo como funcionario de la humanidad, o de la propuesta más clásica de Whitehead de orientar la reflexión filosófica hacia una elucidación de los grandes conceptos y problemas que el saber humano, el científico incluido, plantean. La tercera variante pobre de esta subordinación de la filosofía a la ciencia viene dada por su reducción a una especie de divulgación generalista de las demás ciencias. Como los filósofos somos especialistas en lo universal, parece que estamos capacitados para hablar de todo, pero sin ir más allá de la mera divulgación. No es infrecuente encontrar en los libros de texto, y en las clases realmente existentes, temas enteros cuyo contenido parece reducirse a una recopilación simplificada de lo que sobre ese tema se sabe en estos momentos en su respectivo campo científico. Esto es especialmente claro en los temas relacionados con la sociedad o la antropología. En lugar de realizar filosofía social, nos quedamos en contar a nuestros alumnos los últimos (más bien los penúltimos) avances hechos por los sociólogos, o en vez de hacer una filosofía sobre el ser humano, nos dejamos llevar por la lectura del último libro de Marvin Harris o las tesis del muy famoso David Goleman.

Un segundo reduccionismo, derivado en parte del anterior, convierte a la filosofía en análisis del lenguaje… y nada más que del lenguaje. La técnica nos sirve para relacionarnos con la realidad en un primer nivel de tipo manipulador. La ciencia nos ayuda a relacionarnos en un segundo nivel, gracias al cual comprendemos las regularidades o leyes que rigen la realidad

y utilizamos ese conocimiento para situarnos mejor en el mundo y para obtener importantes beneficios teóricos y prácticos. A la filosofía le queda situarse más bien como saber de tercer orden, una reflexión sobre el lenguaje o metalenguaje. Una vez más, nada de ir a las cosas mismas, como proponía Husserl; en versión bastante radical planteada por el primer Wittgenstein, terapia lingüística para descubrir que gran parte de los clásicos problemas de la filosofía occidental no pasan de ser pseudoproblemas, pues ya sabemos que sobre lo que no se puede hablar, más vale callarse. No llega a las propuestas radicales de Hume, quien simplemente recomendaba al final de su *Investigación sobre el entendimiento humano*: busquemos los libros de nuestra biblioteca, de toda biblioteca; si no contiene ningún razonamiento abstracto sobre la cantidad o el número, o algún razonamiento experimental acerca de cuestiones de hecho, «tírese entonces a las llamas, pues no puede contener más que sofistería e ilusión». Los filósofos analíticos, con enorme celo depurador, entraron a saco en la filosofía y se dedicaron a analizar el lenguaje, convirtiendo la reflexión filosófica en puras disquisiciones lingüísticas.

De todos modos, en este segundo reduccionismo hay también un ingrediente muy sensato que no debe ser olvidado y no conviene nunca arrojar el agua sucia de la bañera con el niño que estamos lavando en ella. Tanto hermeneutas como analíticos han realizado una valiosa aportación a la filosofía y han ampliado su campo de reflexión. Gracias a los primeros, apoyados por los estructuralistas, hemos aprendido a darnos cuenta de que toda la realidad puede en cierto sentido ser contemplada y analizada como un texto, que debe ser sometido al riguroso análisis propuesto por esos autores. Impensable sería hacer ahora filosofía prescindiendo de contribuciones como las de Gadamer o Ricoeur, por citar sólo dos autores sin restar importancia a los no mencionados. Del mismo modo, la filosofía analítica, empezando por el segundo Wittgenstein ha realizado una enorme contribución filosófica, siendo fieles por otra parte a algo que siempre ha estado presente en nuestra tradición, esto es, la dedicación de la filosofía a un depurado uso de los conceptos, reflexionando sobre su sentido y su referencia, así como sobre su uso en la vida cotidiana. Lo que hay de más discutible en esos enfoques es precisamente su reduccionismo extremo que aleja la filosofía de una relación con la realidad, tal y como plantea, por ejemplo, el método fenomenológico.

Hay un tercer reduccionismo que, como ya insinué anteriormente, tiene

implicaciones políticas sugerentes en la medida en que las diferentes posturas pueden asociarse a una determinada adscripción ideológica, si bien conviene no llevar las cosas al extremo, pues ese tipo de asociaciones no suele hacer justicia a lo que se propone. Ciertos espíritus nostálgicos de un pasado que quizá no existió, denuncian el progresivo dominio de la técnica en el mundo actual y la pérdida de una visión generalista, lo que ellos suelen llamar las humanidades. En realidad, la contraposición entre ciencia y humanidades puede situarse en el Renacimiento, momento en el que se planteó una cierta oposición entre ambas, dando lugar a una clásica división entre ciencias y letras, muy presente en casi todos los sistemas educativos conocidos. Las críticas a la razón instrumental y a la barbarie de los técnicos, frecuentes en la primera mitad del siglo XX, con continuidad posterior, acuñaron la oposición entre ambas posiciones. Como suele ocurrir con toda generalización abusiva, se pasó a identificar dos grupos en los que se acumulaban rasgos definitorios. Por un lado, las humanidades son presentadas como el ámbito en el que se cultiva el espíritu humano, se reflexiona sobre los grandes problemas de la vida y se cuidan los contenidos y procedimientos gracias a los cuales podemos ir dando sentido a nuestra vida. Es el ámbito en el que se piensa en los grandes fines de la vida humana, que de ese modo se convierte en baluarte del espíritu crítico y emancipador. Ahí está la literatura, la cultura clásica grecolatina, el arte, la historia… y la filosofía. En el otro lado están los estudios científicos y técnicos, rigurosos y precisos, capaces de transformar las condiciones de existencia de los seres humanos, pero dejando tras de si un desierto espiritual de individuos desorientados por un enorme poder que no saben para qué utilizar. Incapaces de ver más allá de los hechos que con tanto rigor estudian, ni siquiera son capaces de saber exactamente que es un hecho; se preocupan por el «cómo» y abandonan el «por qué» y el «para qué». Y con ello disminuye la capacidad crítica exigida por seres ilustrados y emancipados.

La simplificación, por lo que afecta a la filosofía, es doble. Por un lado la descripción de los dos campos enfrentados es pobre, y no hace en absoluto justicia a innumerables científicos de gran talla que supieron perfectamente preservar ese sentido general, que se preocuparon por los fines últimos de la vida humana y subordinaron la investigación científica a esa búsqueda de sentido que a todos nos ocupa. Y no lo hicieron ni con mayor ni con menor esmero que las personas dedicadas al otro campo, el de las humanidades. Por

otro lado, identifica abusivamente la filosofía con uno de los dos campos, cuando de hecho no parece lícito restringirla a ninguno de ellos y, en el peor de los casos, me inclinaría más a ubicarla en el segundo. Como bien viera Aristóteles, la metafísica (núcleo central de la actividad filosófica) iba detrás de la física, pero nunca al margen de ella o por la orilla de enfrente. Recopilados, acumulados y evaluados los conocimientos que la física nos proporciona sobre el mundo, sigue la metafísica para proporcionar una reflexión sobre los grandes principios que subyacen a nuestra comprensión de la realidad física. Incluso aludir a una cierta sucesión cronológica entre una y otra no parece demasiado afortunado. Desde siempre ha habido una investigación científica (entendiendo esto ahora en un sentido lato) y una reflexión filosófica, que se fecundaban mutuamente. Desde luego, la ciencia moderna, la que ahora impera, con su específica metodología, es una actividad que aparece con posterioridad, pero nunca debemos olvidar la lección de Aristóteles, gran científico y gran filósofo, que se movió sin solución de continuidad entre ambas actividades, aunque sin confundirlas.

No debemos, por tanto, tomar la parte por el todo. Ciertamente hay algunas corrientes filosóficas que, por dedicarse a algunos problemas específicos, se han alejado un poco de lo que habitualmente investigan las ciencias contemporáneas y se han decantado más por la literatura o la historia como fuentes de inspiración para sus reflexiones. También es cierto que los avances en el conocimiento científico hacen cada vez más difícil encontrar personas con sólida preparación en todos estos temas que puedan hacer filosofía en sentido riguroso. Difícil es ser hoy un Aristóteles, o uno de aquellos que innovaron al mismo tiempo en campos científicos y filosóficos, como Descartes, Pascal, Leibniz, Whitehead o Russell, o que disponían de una sólida cultura científica, como Kant o Zubiri. Este tipo de problemas, sin duda muy importantes y de muy difícil solución, no pueden llevarnos a un planteamiento erróneo, separando ciencias y filosofía y reduciendo ésta al ámbito de las humanidades, entendidas a su vez en ese sentido restringido y empobrecedor que antes mencioné. La filosofía debe seguir muy atenta a los conocimientos que se obtienen en las ciencias, pues ellos constituyen siempre una parte muy importante de su reflexión. Esa preocupación global por el conocimiento es posiblemente un rasgo presente en la actividad filosófica, que además cuenta con un repertorio de procedimientos específico. La magnitud del conocimiento y su progresiva fragmentación en campos muy

especializados requiere un trabajo interdisciplinario del que hoy día hay ya espléndidos ejemplos, con la participación activa de la propia filosofía.

Obviamente, de aquí se sigue la valoración del último reduccionismo al que quiero dedicar una breve atención. Es claro que la filosofía se presenta desde el principio con un marcado carácter crítico, que desconfía de las apariencias y quiere ir al fondo de las cosas y los problemas, acentuando la reflexión de tipo abstracto. Es, como se recoge en tiempos posteriores, el paso del realismo ingenuo al realismo crítico. En ese talante de crítica constante es en el que se sitúa la genuina actitud filosófica y posiblemente el rasgo que mejor define ese aire de familia que identifica a los filósofos. Pero no es la única disciplina que se caracteriza por ese proceder, mucho menos cuando hablamos de enseñanza de la filosofía. La filosofía se ha ejercido con alguna frecuencia sin especial talante crítico, al menos no respecto al orden social vigente; en más de una ocasión, de triste memoria, la práctica filosófica ha estado volcada en una defensa del orden social establecido, desde luego una defensa sofisticada y elaborada, pero poco crítica con lo social y políticamente dado. Del mismo modo, dictaduras en el mundo ha habido en las que se prodigaba la enseñanza de la filosofía, pero para trasmitir al alumnado una determinada visión del mundo, la que apoyaba los intereses del bloque hegemónico que detentaba el poder. Al mismo tiempo, la actitud crítica ha estado presente en numerosas, por no decir en la totalidad, de las otras actividades intelectuales del ser humano, desde la literatura a la ciencia o la técnica. No existe, por tanto, una especie de patrimonialización de la actitud crítica por la filosofía ni es legítimo identificar el desarrollo del espíritu crítico en el alumnado con la enseñanza de la filosofía. Lejos de cualquier esencialismo, hay que ser más cautos con la propia práctica filosófica que, como cualquier otra actividad, debe ser ella misma sometida a crítica.

La actividad filosófica

Por tanto, hay que vincular la filosofía a un determinado modo de entenderla, por más que siempre quede un aire de familia y que determinados temas estén presentes en todos los autores provocando un tipo de reflexión característico. Es más, si seguimos la propuesta de Scheler, debemos prestar atención más al propio filósofo que a la filosofía, pues en definitiva el

ejercicio de la filosofía muestra un talante personal bien definido. Retomando una tesis clásica de Platón, el filósofo es una persona movida por una profunda y radical pasión erótica por la sabiduría, renunciando a cualquier supuesto previo y centrando su actividad en el conocimiento. Y en el mundo clásico greco-romano, lo importante era quizá la figura del sabio, como amante de la sabiduría, más que la disciplina en si misma considerada. En todo caso, lo que es importante es no perder de vista el hecho de que la filosofía, y más en concreto su enseñanza, se puede practicar de maneras bien diversas, llegando incluso a posiciones y prácticas sobre cuyo carácter estrictamente filosófico se pueden albergar serias dudas. Pensemos, por ejemplo, en la amplia difusión de las corrientes gnósticas en tiempos ya cristianos, de difícil adscripción a lo que habitualmente entendemos por filosofía. O, por citar un ejemplo anterior en el tiempo, la fluida frontera entre la religión y la filosofía que se daba en las escuelas pitagóricas. Sin ir demasiado lejos, vayamos a los anaqueles de cualquier gran librería actual (no en las más especializadas, sino en las que hay en las grandes superficies) y veremos cómo colocan seguidos, casi mezclados, libros de filosofía, esoterismo y manuales de autoayuda.

De hecho, un primer problema que tiene la filosofía es la exigencia de definir su propio estatuto y condición, algo que en otros campos del saber sólo se practica muy de vez en cuando, en momentos de crisis o de cambio de paradigma, utilizando el afortunado concepto de Kuhn. Entre los filósofos hay un aire de familia, pero no mucho más, pues luego las divergencias son importantes, probablemente por ese carácter ineludiblemente personal que he mencionado anteriormente. Basta con contemplar los libros de texto de filosofía existentes, para darse cuenta de que puede haber grandes diferencias entre ellos, incluso en el supuesto de que, como es legalmente prescriptivo, se atengan a lo que dice el programa oficial. Si pasamos a lo que ocurre en un centro educativo concreto, notamos también el problema que plantea alcanzar acuerdos. Una vez superada la etapa de la definición de los grandes objetivos de la disciplina, nos encontramos con distintos enfoques y prácticas, en algunas ocasiones casi irreconciliables. Los alumnos perciben esas diferencias y son conscientes de que no dependen sólo del talante de cada profesor o de su estilo pedagógico, como sucede en otras disciplinas, sino de la manera de entender la asignatura. Detectan también en general esos parecidos familiares, pero a veces tiene dificultades para descubrir una real

semejanza. Bien es cierto que esta inclinación a cuestionar la propia actividad, a indagar constantemente de qué estamos hablando cuando hablamos de filosofía, es consecuencia de algo que pertenece al aire de familia: la exigencia de poner en cuestión los propios supuestos de los que se parte y de indagar en el último fundamento de nuestras teorías y concepciones de la filosofía.

Parece ser, por tanto, que podemos decir que la filosofía es una actividad cuyos primeros pasos la llevan a tener dificultades consigo misma, por lo que su punto de partida, y también de llegada, es aclarar qué es lo que se va a hacer cuando se hace filosofía. Hay una espléndida tira cómica de Mafalda que recoge este problema de manera ejemplar. La profesora anuncia a los alumnos que ese año van a dar un curso de filosofía. A continuación les pregunta si alguno ha dado ya antes clase de filosofía. Mafalda levanta la mano y pregunta a su vez: «Profesora, cuando habla de filosofía, ¿en qué sentido está utilizando la palabra?». La profesora pregunta a continuación: «Alguien más ha dado ya clase de filosofía?» Podríamos decir que es una actividad teórica que vuelca gran parte de su propia actividad sobre sí misma; es una actividad metacognitiva, en la que pensar sobre el propio pensamiento constituye una parte central. Es cierto que, llevado a ciertos extremos, esto puede ser muy pernicioso y provocar, como bien diría Hume, una cierta melancolía en el ánimo de aquellos que, precisamente por reflexionar sobre su propio proceso de reflexión, ven que cada vez que se aproximan a la cima que van a coronar, les queda a continuación una cima más alta que la anterior, o que al otro lado sólo está el abismo. En algunos casos, esta obsesión por la auto-reflexión provoca también el que personas ajenas a la filosofía piensen que los filósofos son gente algo extravagante, enredados en permanentes juegos de palabras que nunca tienen un final. No es extraño que, cuando renació la filosofía en Europa en el s. XI, a los filósofos se les llamara en general dialécticos. Mucho antes también a los sofistas se les acusó de embaucar y seducir al pacífico personal con sus palabras. Y algo tuvo que ver con eso la condena a muerte de Sócrates.

Aceptado lo anterior como algo que en parte es propio de la actividad filosófica y constituye una de sus mejores aportaciones, resulta también importante una distinción que hacía el mismo Kant, pero que podemos rastrear en los comienzos de la filosofía occidental, allá en el Asia Menor hace 2.600 años. El filósofo alemán hablaba de la presencia de una filosofía

popular y otra académica, que podemos llamar también filosofía exotérica y filosofía esotérica. Por una parte, hay una actividad filosófica que parece ser de dominio público, que está al alcance de cualquier persona y que, de hecho, es practicada por todo el mundo. Basta con estar reunido con un grupo de personas amigas, para comprobar la facilidad con la que, iniciada una discusión sobre alguno de los problemas más tradicionalmente filosóficos, esas personas se enganchan en la discusión y participan animadamente en la misma. Sócrates ya sabía mucho de esto y se paseaba por la plaza pública o acudía a los banquetes de sus conocidos a los que enredaban en apasionantes discusiones filosóficas. A los jóvenes atenienses, como a los jóvenes y no tan jóvenes de la actualidad, les atraían esos diálogos, tanto por el tema como por la manera de plantearlos. Probablemente sea de eso de lo que se habla cuando se habla de la filosofía de una empresa o de un equipo de fútbol. Las personas necesitan dotar de cierto sentido coherente toda su actividad, de tal modo que las piezas encajen y que su proyecto personal tenga alguna orientación clara. Somos seres inevitablemente abocados a buscar el sentido de nuestra vida y en gran parte esa tarea es siempre una tarea filosófica, aunque puede tomar otros derroteros. La gente normal y corriente se pregunta de vez en cuando por las grandes cuestiones como la realidad, la verdad, el bien o la belleza, así como por el propio destino y la inevitable muerte que espera al final del ciclo vital.

Por otra parte existe una actividad más profesionalizada o especializada, ejercida por aquellas personas que, por motivos diversos, convierten la anterior preocupación en el eje central de su propia vida. Van afinando los procedimientos metacognitivos utilizados en la indagación inicial, ese pensar sobre el propio pensamiento y reflexionar sobre la propia reflexión, y van también profundizando en los temas fundamentales, descubriendo sus supuestos, implicaciones y aspectos relacionados, lo que amplia considerablemente su campo de interés. En parte dejan de preocuparse de los problemas reales o existenciales que se sitúan en el origen de la actitud filosófica y su discusión se convierte más bien en una discusión entre especialistas, con un vocabulario y unas técnicas argumentativas cada vez más depuradas. La discusión se va haciendo paulatinamente más oscura para los que no han emprendido ese camino de la reflexión sistemática y lo más probable es que terminen no entendiendo casi nada, por más que en el fondo ese debate aborde los mismos problemas que ellos tienen. La mayor parte de

los libros escritos por filósofos profesionales son completamente incomprensibles para la gente corriente, siendo ya difíciles para los mismos profesionales, dado el nivel de abstracción y precisión en el que se mueven esas aportaciones. Pensemos en textos de Hegel, Heidegger o Levinas, por mencionar casos más bien extremos en los que la profundidad del análisis filosófico se presenta en una escritura de muy difícil comprensión.

Pues bien, podemos decir que la enseñanza de la filosofía debe situarse en una zona intermedia entre ambos territorios. El punto de partida es, sin duda, esa filosofía exotérica en la que están situados los propios alumnos, desde su más tierna infancia. Ellos, al igual que los filósofos profesionales, están inquietos por el sentido de su vida y del mundo que les rodea y, si su educación no ha sido duramente descuidada, muestran la curiosidad y el asombro que Aristóteles situaba en el origen mismo del amor a la sabiduría y de la tarea de búsqueda filosófica. Teniendo en cuenta el nivel en el que el alumnado se encuentra, tanto en su capacidad de reflexión como en dominio del lenguaje e información disponible, es tarea de quien enseña filosofía poner a su disposición los procedimientos y hallazgos de la filosofía académica de tal modo que les ayuden a profundizar en su propia reflexión y a alcanzar una mayor claridad en su concepción del mundo. Los estudiantes, como Kant, se preguntan por lo que pueden saber, lo que deben hacer y lo que les es lícito esperar, aunque no cabe la menor duda de que no lo hacen ni con el vocabulario ni con el nivel de reflexión que lo hacía Kant. Según sea nuestra capacidad para establecer un puente entre ambos campos, el esotérico y el exotérico, el alumnado crecerá más o menos en su capacidad de afrontar esas cuestiones y enriquecer su propia vida.

La tarea no es desde luego sencilla, pero puede y debe ser hecha. Hay ejemplos significativos en el siglo XX. Uno de ellos es Russell, que supo pasar de una actividad filosófica estrictamente académica, a una tarea de auténtica divulgación de las grandes cuestiones filosóficas provocando la reflexión en las personas corrientes y proporcionándoles recursos para ir más allá en esa reflexión. Parecido es el caso de Sartre; *El ser y la nada* es una obra esotérica en el sentido más duro y estricto del término, pero sus tesis fundamentales fueron puestas al alcance del público en sus novelas y obras de teatro, pero también en libros estrictamente filosóficos como *El existencialismo es un humanismo* y la influencia de estas obras no académicas fue enorme. En el panorama filosófico español actual hay

algunos autores que han hecho aportaciones valiosas en esta tarea de acercamiento. A Savater ya lo he mencionado, y sus libros de filosofía política, ética o introducción a la filosofía cuentan con numerosas ediciones. José Antonio Marina se ha convertido igualmente en un autor con gran impacto en el público no profesional, sin perder por ello rigor filosófico. Carlos Díaz viene realizando una tarea similar desde una corriente filosófica muy específica, el personalismo. Y podría mencionar otras personas que en sus campos específicos también se han esforzado por la divulgación filosófica.

Establecido el ámbito en el que debemos movernos, debemos indagar algo más para señalar los rasgos específicos de la actividad filosófica, si bien ya se desprenden de lo que he venido diciendo en las páginas anteriores. Se trata sin duda de una tarea, definida por tanto por unos procedimientos claramente diferenciados. Hay un conjunto de preguntas, por ejemplo, que son muy reveladoras de la actividad filosófica. Son preguntas que indagan sobre los supuestos de lo que se dice, sobre las consecuencias, derivadas de una tesis; que reclaman poner de manifiesto los datos o evidencias en los que se apoyan las afirmaciones; que exigen coherencia entre las diversas tesis u opiniones mantenidas; que solicitan estar atentos a las relaciones que guardan las partes con el todo; que exigen precisar el sentido de los conceptos que se están empleando. Continuando con la sólida tradición iniciada por Sócrates, no paran de preguntar «por qué?», en un proceso aparentemente inacabable de explicación y justificación de la realidad en la que se vive. Y hacen todo eso además con un especial cuidado de los procedimientos argumentativos, garantizando que las argumentaciones son válidas, que la lógica empleada se atiene a las reglas del razonamiento formal e informal y que se evitan las falacias que tanto daño hacen al proceso de argumentación.

Es en ese sentido una actividad de tercer o cuarto orden. Los seres humanos, debido a la presencia del lenguaje y de los instrumentos, siempre tenemos una relación de segundo orden con la realidad y con nosotros mismos. No nos limitamos a comer, sino que practicamos la gastronomía, cociendo los alimentos en general de forma sofisticada; la necesidad de protección se satisface con variados instrumentos, desde el vestido a la vivienda pasando por las armas; y la otra gran necesidad básica según los expertos en motivación, el sexo, también está siempre profundamente mediada por el lenguaje y la imaginación. Además, esta relación con el

mundo va acompañada por una exigencia de encontrar regularidades en los sucesos que nos rodean, lo que lleva a elaborar teorías que orienten esa relación y nos ayuden a sacar el mejor partido posible de las dificultades y retos planteados por la vida cotidiana. Estas teorías son el núcleo incipiente de cualquier disciplina científica que profundiza en la búsqueda de las relaciones de causalidad y de las regularidades gracias a las cuales nos es posible prever y proveer. Estamos, por tanto, en un segundo o tercer nivel de actividad específicamente humana, la elaboración teórica y la interpretación científica de la realidad. A los dos anteriores se une un tercer momento, el que pretende conseguir que todo lo anterior tenga sentido, dotando a nuestra vida personal y comunitaria de la coherencia necesaria para hacer frente a preguntas ineludibles, las que hacen referencia a la propia identidad, al origen y destino de nuestra vida y al sentido de nuestra relación con el mundo y con los demás. Es en este tercer momento en el que se sitúa la filosofía, y también en cierto sentido otras actividades específicamente humanas, las que podemos englobar con el término genérico de actividades artísticas: literatura, poesía, música, pintura…, y también la religión. El rasgo específico de la filosofía como actividad de este tercer nivel es su compromiso con abordar ese desafío basándose en el exclusivo ejercicio de su propia razón y en directa conexión y continuidad con el conocimiento teórico.

Los tres momentos mencionados no aparecen en sucesión cronológica, ni en el plano de la historia de la humanidad ni en el plano del ciclo vital individual. Van siempre juntos, aunque se puede poner el énfasis más en uno u otro. Tampoco se puede negar que cada uno de ellos y los tres en conjunto han tenido manifestaciones concretas muy específicas y diferenciadas a lo largo de la historia y en distintas culturas; por eso posiblemente se puede producir el sesgo reduccionista que antes mencioné: identificamos la ciencia con el modelo que se desarrolló en Europa a lo largo de la Edad Moderna, y pasamos a considerar que antes y en otros lugares no había ciencia, pero esto es una conclusión harto precipitada. Si, por simplificar, decimos que el primer nivel corresponde a la técnica, el segundo a la ciencia y el tercero a la filosofía (y también al arte o la religión), desde los más remotos orígenes los seres humanos han mantenido una relación con la realidad que es al mismo tiempo técnica, científica y filosófica. Es cierto que con mayor frecuencia de la que sería deseable, las actividades se ejercen por separado; unas veces esto se debe a la precipitación, urgidos por la necesidad de encontrar respuestas.

Otras veces puede deberse a que no se quiere reflexionar sobre las cuestiones últimas para garantizar que no se ponen en cuestión los pilares del orden social o personal. Someter a revisión las creencias profundas en las que uno se basa o las teorías que orientan la propia vida no es tarea sencilla e implica algunos riesgos. También es necesario reconocer que un cuidado permanente por los tres niveles es bastante agotador y procedemos mediante heurísticos simplificados, teorías dadas por válidas sin análisis o fines últimos aceptados sin mayor reflexión. Posiblemente una vida en la que todas las mañanas comenzáramos formulándonos las tres grandes preguntas kantianas sería poco vivible. Y no podemos negar, como sostienen diversos críticos, que la sociedad occidental contemporánea se ha dejado llevar con excesiva facilidad por los medios y la técnica sin dedicar el tiempo suficiente a la reflexión sosegada y profunda sobre el sentido de todo lo que hacemos. Es lo que Weber definió con precisión como el desencantamiento del mundo y, con mayor agudeza crítica, Horkheimer y Adorno llamaron la dialéctica de la ilustración que ha lastrado desde sus orígenes el pensamiento occidental.

Malo es, por tanto, que nos escoremos a actividades científicas sin reflexión filosófica, como es también perversa una técnica regida por un simplificador criterio del «si puedo, ¿por qué no?»; pero es igualmente nociva una reflexión filosófica ajena a las cuestiones técnicas y científicas. Las sociedades en las que se rompe el equilibrio entre los tres momentos y uno de ellos alcanza un dominio indebido, corren serio peligro y muestran proclividad a tener problemas. Circula con cierta asiduidad esa imagen muy poco afortunada que antes mencioné según la cual la filosofía es la raíz del árbol del conocimiento del que, a lo largo de la historia, se han ido desprendiendo las diferentes ramas del saber, esto es, las ciencias. Desde este enfoque, se practica filosofía cuando todavía no se aborda un tema con el método científico apoyado en sólidos datos empíricos. En el momento en que se tienen esos datos, la especulación filosófica abandona el terreno y deja de tener relevancia. Esto es tanto como identificar la reflexión filosófica con el «saber» de los ignorantes y pasar a llamarla especulación en sentido poco favorable. Esta deformada visión de la filosofía fue cimentada por el positivismo de Comte, en especial por una versión bastante reduccionista y empobrecida del mismo y ya la he mencionado en el apartado anterior al hablar de una de las falacias que asolan la enseñanza de la filosofía. En realidad, cuando Descartes proponía la metáfora del árbol del conocimiento,

no pensaba en ningún momento en que la filosofía era la raíz y las ciencias las ramas, sino más bien en que la filosofía era la savia que alimentaba todo el árbol, pero que al mismo tiempo dependía de lo que esas ramas aportaban y de lo que obtenía del suelo nutricio para ejercer su tarea vivificadora. El mismo Descartes indicaba con la claridad y distinción que le identifica como pensador cuál debía ser el papel de la enseñanza de la filosofía en la educación justo en la primera regla del método para la dirección del ingenio. Merece la pena reproducir la cita porque no es sencillo decirlo mejor en menos palabras:

> *El fin de los estudios debe ser dirigir el espíritu para que realice juicios sólidos y verdaderos sobre todo lo que se le presenta*.
> Los hombres tienen la costumbre, cada vez que descubren un parecido entre dos cosas, de atribuirles a ambas, incluso en lo que las diferencia, lo que han reconocido como verdadero en una de ellas. Así, haciendo una comparación falsa entre las ciencias, que residen completamente en el conocimiento que posee el espíritu, y las artes, que exigen un cierto ejercicio y una cierta disposición corporal, y viendo, por otra parte, que un mismo hombre no podría aprender todas las artes al mismo tiempo, sino que aquél que cultiva una sola de ellas llega a ser con más facilidad un artista excelente, porque las mismas manos no pueden adaptarse a cultivar la tierra y a tocar la cítara, o a muchos trabajos de ese tipo todos diferentes tan fácilmente como a uno de ellos, han creído que ocurre lo mismo en las ciencias y, distinguiéndolas unas de otras según la diversidad de sus objetos, han pensado que hace falta cultivar cada una por su lado sin ocuparse de todas las demás. Y en esto se han equivocado sin duda alguna. Pues, dado que todas las ciencias no son nada más que la sabiduría humana, que permanece siempre una y siempre la misma, por muy diferentes que sean los objetos a los que se aplica y que no recibe de esos objetos más cambios que los que recibe la luz del sol de los objetos que ilumina, no hace falta imponer límites al espíritu: el conocimiento de una verdad no nos impide en efecto descubrir otra, al igual que el ejercicio de un arte no nos impide aprender otro, sino que más bien nos ayuda a ello. En verdad, me parece sorprendente que casi todo el mundo estudie con el mayor cuidado las costumbres de los hombres, las propiedades de las plantas, los movimientos de los astros, las transformaciones de los metales y otros objetos de estudio similares, mientras que casi nadie se preocupa del buen sentido o de esta sabiduría universal por más que, sin embargo, todas las demás cosas deben ser apreciadas menos por sí mismas que por guardar con ella alguna relación. No carece de razón, pues, que pongamos esta regla como la primera de todas, pues nada nos aleja más del recto camino en la búsqueda de la verdad que orientar nuestros estudios no hacia este fin general sino hacia fines particulares. No hablo

> de los fines malos y condenables como la vanagloria o el amor desmedido de ganancias: es evidente que la impostura y el fingimiento propio de los espíritus vulgares alcanzan esos fines por un camino mucho más corto que el que podría seguir el conocimiento sólido de la verdad. Pero yo quiero hablar de los fines honestos y loables, pues nos engañan algunas veces de una forma más indirecta: así, cuando queremos cultivar las ciencias útiles, bien sea por las ventajas que de ellas se saca para la vida, bien sea por el placer que se encuentra en la contemplación de la verdad, y que es en esta vida casi el único placer que es puro y que no perturba ningún dolor. Son esos, en efecto, frutos legítimos que podemos alcanzar con la práctica de las ciencias; pero si pensamos en ellos en medio de nuestros estudios, a menudo nos hacen omitir bastantes cosas necesarias para la adquisición de otros conocimientos ya porque a primera vista esas cosas nos parecen poco útiles ya porque parecen poseer poco interés. Hace falta, por tanto, convencerse bien de que todas las ciencias están de tal manera entrelazadas que es más fácil aprenderlas todas a la vez que aislar unas de otras. Si alguien quiere buscar seriamente la verdad, no debe, pues, escoger el estudio de una ciencia particular, pues están todas unidas entre ellas y dependen las unas de las otras; sino que sólo debe esforzarse en acrecentar la luz natural de la razón, no para resolver tal o cual dificultad de escuela, sino para que en cada circunstancia de la vida su entendimiento muestre a su voluntad el camino que debe seguir; y muy pronto se sorprenderá de haber hecho mayores progresos que aquellos que se aplican a estudios particulares, y de haber llegado no solamente a lo que los demás desean sino también a los resultados más bellos que los otros no pueden esperar.» (*Reglas para la dirección del espíritu,* en *Oeuvres et lettres*. París, Gallimard, 1953. pp. 37-39).

Al abordar la enseñanza de la filosofía, estoy defendiendo, por tanto, una concepción de la filosofía como actividad específica, cuya función consiste en desarrollar las capacidades cognitivas y afectivas exigidas para dotar de sentido a la propia vida y al mundo que le rodea. Es una actividad al mismo tiempo teórica y práctica; teórica porque reivindica la curiosidad y el asombro como actitudes fundamentales del ser humano que no necesitan ser justificadas apelando a ninguna utilidad externa: somos curiosos y nos apasiona saber. Práctica también porque está comprometida con la búsqueda de la sabiduría como plenitud existencial del ser humano. Es esa exigencia de ser buenos y felices de la que hablaba Aristóteles, pero también Epicuro y Séneca, o tantos otros que desde entonces, en la tradición occidental, han situado en el ejercicio de la razón el camino para ejercer dignamente la tarea de ser personas. Bien lo decía Hume, aunque con la radicalidad con la que

afirmaba muchas cosas: «Prohíbo el pensamiento abstracto y las investigaciones profundas y las castigaré severamente con la melancolía pensativa que provocan, con la interminable incertidumbre en que le envuelve a uno y con la fría recepción con que se acogerán tus pretendidos descubrimientos cuando los comuniques. Sé filósofo, pero en medio de toda tu filosofía continúa siendo un hombre.» Es una actividad, por tanto, en relación directa con la vida de los seres humanos, como personas sociales que buscan dotar de sentido a su existencia.

Por otra parte, tal y como la defiendo en relación con su enseñanza en el sistema educativo formal de las sociedades actuales, es una actividad profundamente comprometida con la construcción de la democracia, algo que, como ya he mencionado, no viene dado intrínsecamente en todas las manifestaciones de la actividad filosófica. Sin llegar al extremo de Marx, por otra parte sumamente esclarecedor y sugerente, considero importante que la filosofía no se limite a hablar del mundo, sino que también sea una reflexión encaminada a su transformación. Es por eso por lo que parece prudente hacer un elogio de los primeros sofistas quienes fueron sólidos pilares de la incipiente y limitada democracia griega, y no sólo de Sócrates y Platón, en especial el de la Carta VII y *La República*, seriamente comprometidos con las implicaciones sociales y políticas de la filosofía, pero no tanto con la opción democrática. Como es obvio, el compromiso con la democracia es mucho mayor en la filosofía contemporánea, aunque tampoco es generalizado. Las obras de Locke, Rousseau y Kant, pero sobre todo las de Stuart Mill, Bakunin y Dewey, son en ese sentido modélicas. Y los ejemplos actuales son también muy numerosos, con magistrales aportaciones de personas como Habermas, Rawls, Chomsky, Derrida y muchos otros que sería largo enumerar. En primer lugar, todos ellos, sin renunciar a la reflexión estrictamente teórica, aceptan y subrayan el compromiso social de la actividad de los filósofos. Por otra parte, no incurren en ninguna variante de organización política aristocrática o elitista, sino que optan claramente por una sociedad basada en los principios democráticos de organización. Admitiendo claro está que su propia opción está abierta al debate público sostenido, como exigiría Habermas, en el marco de una comunidad de diálogo que se plantea como camino y como meta.

No se trata de una opción sectaria o partidista por los filósofos demócratas, puesto que los mismos términos de la opción son lo suficientemente amplios

como para que la inclusión o no de un autor o de parte de su obra en dicho campo sea un tema abierto a la discusión, lo que es inevitable además cuando ejercemos la filosofía. Es una opción que toma partido por un determinado modelo de sociedad, en el cual precisamente la discusión filosófica de los supuestos y formas organizativas del propio sistema político es un ingrediente fundamental. Y es una opción que recoge en su propia reflexión las posiciones de otros filósofos cuyo compromiso democrático ha sido nulo, o incluso negativo. Algunos autores, dada las limitaciones de su propia época, ni siquiera contemplaron la democracia como una opción, por lo que difícilmente pudieron aportar grandes ideas al respecto, y podemos mencionar a personas como Abelardo, Tomás de Aquino o el mismo Descartes. Otros autores no prestaron especial atención a cuestiones políticas y sociales, sin dejar por eso de hacer muy sugerentes contribuciones a la filosofía, por lo que no tenerlos en cuenta constituye un serio empobrecimiento de la reflexión. Por último, hay autores que expresamente se decantaron por opciones no democráticas, y Nietzsche o Heidegger son quizá los más conocidos por la enorme influencia que tienen en el pensamiento contemporáneo. Independientemente de su compromiso social, sus obras son una valiosa e irrenunciable aportación a la reflexión filosófica contemporánea. Arrojarlas al fuego, como proponía Hume hacer con los libros de metafísica especulativa, sólo porque no son «demócratas» es absurdo y contraproducente.

Esta opción por la construcción de sociedades democráticas no se agota en las cuestiones relacionadas con el orden social, lo que podríamos llamar la filosofía política. La democracia es una propuesta que aspira a, y se basa en, la igualdad de todos los seres humanos. Como bien han denunciado algunos pensadores postmodernos, con Judith Butler o Carol Gilligan como personas muy representativas, la filosofía occidental ha sido básicamente masculina y blanca. Las mujeres, salvo muy contadas excepciones, han sido excluidas de la reflexión y relegadas a un segundo plano, como sujetos de segunda categoría. Los ejemplos que podría poner son tan numerosos como escandalosos y la misoginia inveterada que ha empobrecido el pensamiento occidental llega hasta bien entrado el siglo XX. Excepciones como las de Hipatía, Hildegarda o Cristina de Pizán no son más que eso, excepciones, que al tiempo que refutan la tesis de la incapacidad de la mujer para el pensamiento abstracto filosófico, confirman su relegación social a un

segundo plano. Pero además la mujer ha sido ninguneada como tema de reflexión antropológica, de tal modo que su específica manera de relacionarse con el mundo ha sido igualmente minusvalorada y ella misma considerada como ser humano, el bello sexo, inferior al hombre. No se trata de incurrir en cierta falacia *ad hominem*, que tendería a descalificar las aportaciones filosóficas de toda una tradición precisamente por el hecho de haber sido elaborada fundamentalmente por hombres blancos; es totalmente inválida la argumentación que descalifica la obra de Kant, por poner tan solo un ejemplo, basándose en el hecho de que era hombre y blanco. Ahora bien, es importante una tarea de crítica filosófica radical de ese sesgo misógino, elaborando un discurso que dé cabida al género femenino. Es posible que la filosofía no tenga género, pero desde luego su práctica sí lo ha tenido.

Lo mismo se puede decir de otros sectores de la población que igualmente han sido ignorados hasta muy recientemente por la filosofía académica oficial. No hace falta remontarse al marcado y explícito racismo de Hume, del que por cierto también se hace eco Kant, para darse cuenta de que con excesiva frecuencia se ha tendido a ignorar a los otros, otros grupos étnicos o culturas diferentes, con una pretendida superioridad de la reflexión occidental. Algunas de las corrientes más innovadoras y frescas de la filosofía contemporánea las tenemos precisamente en esos intentos de articular una voz filosófica desde aquellos que hasta el momento no han tenido voz. Pensemos, por ejemplo, en las radicales propuestas de la filosofía de la liberación, con aportaciones de autores como Enrique Dussel, Leopoldo Zea, Horacio Cerruti o el difunto Ignacio Ellacuría, asesinado por tomarse en serio sus ideas e intentar llevarlas a la práctica, y que ha contado también con la colaboración importante de filósofos del núcleo duro occidental, de Europa y de Estados Unidos. Lo mismo podríamos decir de otro movimiento importante que ha llamado la atención sobre la actitud filosófica de los niños, reclamando que se reconozca y estimule esa capacidad filosófica infantil, dejando que sean ellos mismos quienes se esfuercen por expresar de forma articulada sus preguntas y sus respuestas. De esto en concreto hablaré más adelante por la importancia que tiene para la enseñanza de la filosofía.

Es cierto que la filosofía, tal y como la entendemos, es básicamente una elaboración surgida en un lugar y período concreto y practicada en el seno de una determinada tradición cultural. Independientemente de lo que nos hubiera gustado, así ha sido y eso puede suponer un cierto riesgo de etnocentrismo,

por no decir de imperialismo cultural, pero tampoco debemos dejarnos paralizar por una estéril y no justificada mala conciencia. Por otra parte, también es cierto que, tal y como la he definido, hay que reconocer que en ese sentido amplio ha estado presente, y sigue estándolo, en otras culturas, y estoy pensando fundamentalmente en las culturas orientales marcadas por el hinduismo, el budismo y el confucianismo. Por lo que se refiere a la cultura islámica, bastante variada en el momento actual, su vinculación a la tradición filosófica occidental ha sido notable en diversas épocas, con aportaciones también propias de su identidad cultural, y los posibles problemas actuales en la presencia de una filosofía de raíz islámica tienen causas diferentes. Por lo que se refiere a las tradiciones culturales orientales, allí la actividad filosófica, entendida en ese sentido amplio de búsqueda racional del sentido, adoptó unos modelos de reflexión que no son estrictamente los nuestros. Una tarea ineludible de la enseñanza de la filosofía en estos momentos consiste precisamente en abrirse a esos enfoques alternativos, enriqueciendo la tradición propia con lo que otras gentes, desde otras perspectivas, han aportado en el esfuerzo humano por responder a las preguntas fundamentales sobre el sentido. Hay que hacerlo con rigor, sin abandonar la fertilidad que el planteamiento occidental, centrado en el uso de la razón, ha demostrado a lo largo de su historia, pero sin cerrarse a otros modos de pensar que también han hecho aportaciones fecundas. No estoy hablando, claro está, de modas proclives a esoterismos pseudo-orientales, que tanta recepción tienen en tiempos de crisis. Hablo de diálogo riguroso y serio, de apertura mental y de ampliación de horizontes reflexivos.

Dicho todo lo anterior, no es suficiente. Como ya observara Hegel, reducir la filosofía a una actividad puede ser autodestructivo para la propia filosofía. Es cierto que lo más llamativo de la filosofía es posiblemente el tipo de preguntas que se hacen; también es cierto que cualquier tema puede ser tratado filosóficamente. Pero no se puede hacer filosofía en el vacío, sino siempre sobre algo. En cierto sentido es como si pretendiéramos enseñar a pensar como una actividad general; siempre que pensamos, pensamos en algo y la actividad del pensamiento no es independiente en absoluto de los contenidos sobre los que se está pensando. La filosofía se caracteriza, sin duda, por una manera de tratar las cosas, pero también por una serie de contenidos que están ausentes de otros campos del saber y que aparecen de forma reiterada en los libros de filosofía. Mejor dicho, no es que estén

ausentes en otros campos de saber; más bien están omnipresentes, lo que pasa es que en esos otros campos del saber no se elabora ninguna reflexión sobre los mismos, simplemente se les da por supuesto. Recordemos lo que ya recogíamos del propio Kant: ¿qué podemos saber?; ¿qué debemos hacer?; ¿qué podemos esperar?; en definitiva, ¿qué es el ser humano? Las cuatro preguntas nos ponen frente a algunos de los temas específicos de la actividad filosófica: el problema de la verdad y de la realidad, del conocimiento humano, del bien y de la felicidad, de la inmortalidad y del sentido de la existencia, de la identidad personal y la libertad, del origen y destino del universo... La filosofía llamada perenne dice algo parecido cuando mantiene que el objeto propio de la filosofía es el ser y los trascendentales que le acompañan en tanto que ser: unidad, verdad, bondad y belleza. Si prestamos atención a esos temas filosóficos que acabamos de mencionar y que son los que aparecen una y otra vez en los libros escritos por esas personas que en la tradición occidental han ejercido como filósofos, podremos observar algunas características que los definen. Ya hemos mencionado anteriormente la radicalidad, es decir, la filosofía aborda los últimos supuestos o creencias, intenta ir hasta el final en un proceso permanente de fundamentación. Eso lleva consigo la globalidad o generalidad de los temas tratados; no son preguntas referidas a temas concretos, perfectamente delimitados, sino que se mantiene siempre en temas que abarcan muchos aspectos y lo que de ellos le interesa es, precisamente, su amplitud. Los padres fundadores de la filosofía occidental, los presocráticos, marcaron de alguna manera el camino posterior; sus preguntas fueron directamente dirigidas a indagar sobre los últimos principios explicativos de la realidad, convencidos, por otra parte, de que hay algo que todos los seres tienen en común y ese algo se refiere no sólo a algo de lo que están formados, sino también a unas leyes que gobiernan su existencia. Por eso el mundo, a pesar de su complejidad, es percibido en el fondo como un cosmos ordenado, algo en donde las cosas suceden con algún sentido que corresponde a los seres humanos en parte desvelar y en parte construir.

Ciertamente es posible elaborar una reflexión filosófica sobre cualquier cuestión y de eso he hablado a propósito de la filosofía popular o exotérica. El fútbol, el cine, la gastronomía o la moda, pueden ser objeto de la actividad filosófica, lo que concede una enorme flexibilidad a quienes tenemos que diseñar currículos específicos de enseñanza de la filosofía. Está claro que

estos temas más concretos se alejan algo de los que he mencionado anteriormente, que son los que acaparan la atención de las grandes obras filosóficas. Ahora bien, cuando realizamos una reflexión filosófica sobre temas aparentemente triviales, el sentido de esa reflexión es el mismo. Vamos buscando la esencia misma del fenómeno en cuestión, los últimos supuestos o creencias en los que se basa la relación que tenemos los seres humanos con esos temas concretos. Indagamos en las posibles perplejidades que surgen cuando se dirige una mirada algo más perspicaz o crítica, ahondamos en las relaciones que ese tema puede tener con otros de mayor calado o amplitud y los relacionamos con las preguntas más generales sobre los fines últimos de nuestra vida. De eso modo, cualquier tema concreto, en tanto en cuanto lo sometemos a la acerada crítica filosófica, puede servir para desarrollar las destrezas propias de la filosofía que luego serán aplicadas en otros campos de la vida y en otros temas.

Pero Hegel decía algo más al afirmar que la filosofía era no sólo una actividad, sino también un saber. Para él la filosofía se situaba en la coronación del conjunto de saberes que poseen los seres humanos, era el saber más alto, el saber por excelencia. Esta preeminencia le viene dada, en primer lugar, por algo que ya he mencionado: la filosofía es un saber meta-cognitivo. No sólo sabemos cosas, sino algo más importante, sabemos que las sabemos o, como decía Sócrates, sabemos que no sabemos nada. Es el momento decisivo en el que tomamos conciencia expresa de nuestra propia existencia y del hecho de que nuestra relación con el mundo que nos rodea y con nosotros mismos no es directa, sino que está siempre mediada por nuestro propio conocimiento y por el lenguaje que hace posible ese conocimiento. Dejamos de vivir sin más, para pasar a tomar las riendas de nuestra propia vida pues descubrimos que eso es algo que no nos viene dado de inmediato, sino algo que tenemos que elaborar. Y eso nos provoca una gran curiosidad y al mismo tiempo un gran asombro y perplejidad. Mientras que el resto de los animales simplemente viven y su proceso de aprendizaje es bastante corto, los seres humanos tenemos que decidir cómo vivir y eso es algo que nos lleva posiblemente toda la vida, y es algo que hacemos con tanta radicalidad que en algunas ocasiones hay personas que llegan a decidir que la vida no es digna de ser vivida y optan por el suicidio. Es posiblemente en este sentido en el que podemos decir que una educación que no ha sido radicalmente descuidada debe incluir la filosofía en sus currículos, e incluirla además no

durante uno o dos cursos escolares, ya al final de la etapa de educación obligatoria, sino incluirla desde el principio y casi durante todo el proceso de aprendizaje, como ámbito específico y como enfoque «transversal» presente en todas y cada una de las áreas.

Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas son este caso muy numerosas y algunas están ya mencionadas a lo largo del texto. En realidad, prácticamente cualquier filósofo ha abordado el tema de la propia actividad filosófica y por eso es posible encontrar sugerencias sobre el tema en todos ellos. Las obras ya mencionadas de Descartes, Hegel y Kant son un buen ejemplo. Personalmente, coincido bastante con el enfoque que ofrece John Dewey en *La reconstrucción de la filosofía* (Barcelona, Planeta-Agostini, 1986), también por la profunda conexión que establece entre filosofía y democracia. Dejando un poco el terreno de los grandes filósofos y centrando más nuestra atención en el de la enseñanza de la filosofía, hay muchas obras de las que selecciono solo aquellas que pueden ser más relevantes para el planteamiento sobre el que estoy trabajando. En España, terminada la polémica entre Gustavo Bueno y Manuel Sacristán sobre el papel de la filosofía, hubo dos obras que contribuyeron a una seria renovación del enfoque; la primera es *Método activo. Una propuesta filosófica (*Madrid, M.E.C., 1985) escrita por María Luisa Dominguez Reboiras y Bernardino Orio de Miguel. En la misma línea estaba la aportación de Ignacio Izuzquiza Otero: *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* (Madrid, Anaya, 1982). A esas dos obras hay que añadir otra de un buen profesor de filosofía argentino, Guillermo Obiols, quien tiene numerosas publicaciones, destacando la que publicó junto con Martha Frassineti de Gallo: *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria (*Buenos Aires, A-Z, 1991). Dos autores extranjeros han sido también muy valiosos en la renovación de la enseñanza de la filosofía. Uno ya lo he citado varias veces, Matthew Lipman; el otro es Ekkehard Martens, con la traducción al catalán de su obra: *Introduccio a la didáctica de la filosofía* (Valencia, Univ. de Valencia, 1991). Del contexto filosófico francés, conviene tener bien presentes las aportaciones de Oscar Brenifier: *Enseñar mediante el debate* (México, Edêre, 2005) y Michel Tozzi., del que merece la pena consultar su página web, *http://www.philotozzi.com*.

Para analizar las relaciones entre filosofía y democracia, con especial atención a la enseñanza de la filosofía, es interesante el trabajo de Roger Pol Droit: *Philosophie et democratie dans le monde* (UNESCO, París, 1997). En la página web de la UNESCO se pueden encontrar buenas referencias, puesto que esa organización muestra un gran interés porque la filosofía esté presente en los sistemas educativos, vinculada a la lucha por la democracia y a los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Por lo que se refiere al punto de vista femenino, hay muchas obras, comenzando por la seminal aportación de Simone de Beauvoir, cuyo texto: *El segundo sexo*, en su edición en Cátedra (Feminismos), es imprescindible. Las dos autoras que he mencionado son muy sugerentes y han tenido una amplia influencia, por lo que siempre es bueno leerlas. De Judith Butler tenemos en castellano: *Lenguaje, poder e identidad* (Madrid, Síntesis, 2004). La obra famosa de Carol Gilligan: *In a Different Voice*, publicada por Harvard, de la que existe una traducción al español con el título: *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino* (México, F.C.E., 1985), es muy importante por el giro que impone a este tema y no debemos olvidar la aportación de una filósofa española, Amelia Valcárcel, con *Sexo y filosofía sobre mujer y poder* (Barcelona, Anthropos, 2001).

Por lo que se refiere a la filosofía desde la perspectiva de quienes nunca fueron muy tenidos en cuenta, pueden ser muy sugerentes los planteamientos de los filósofos de la liberación. Si nos centramos en el caso de la filosofía realizada en áfrica o desde el punto de vista de los afroamericanos, el tema no cuenta desgraciadamente con muchos trabajos, aunque bastante se ha hecho en los últimos años, especialmente claro está en Estados Unidos; aparte de buscar a través de internet referencias a la filosofía africana, afroamericana o desde la negritud, puede servir como iniciación los dos libros editados por Emmanuel Chukwudi Eze: *Pensamiento africano: ética y política* (2001) y *Pensamiento africano: filosofía* (2002), ambos en la Editorial Bellaterra de Barcelona. En mejor posición se encuentran, especialmente desde los años sesenta del pasado siglo las filosofías elaboradas en América, desde Río Grande hasta Tierra del Fuego. He citado tres nombres, y bastan para hacerse una idea. De Enrique Dussel se puede leer un libro ya clásico y varias veces revisado: *Filosofía de la liberación* (México, Primero editores, 2001). Horacio Cerruti publicó *Filosofía de la liberación* (México, F.C.E., 1992) y Leopoldo Zea publicó en 1971 un texto importante: *Latinoamérica:*

emancipación y neoclasicismo, de la búsqueda de una identidad a la nueva conciencia Latinoamericana (Caracas, Tiempo Nuevo).

Por lo que se refiere a las filosofías orientales e islámicas, la bibliografía es más amplia debido a que gozan de un gran aceptación en los momentos actuales, aunque con planteamientos no siempre muy cercanos a la actitud racional que acompaña a la filosofía. De los numerosos libros existentes, pueden servir: *Historia de la filosofía islámica* de Henry Corbin (Madrid, Trotta, 1994) o el de Manuel Cruz: *Filosofías no occidentales Historia del pensamiento chino.*

.

IV. LOS RASGOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

4.1. La enseñanza de la filosofía: una historia y una tradición

La presencia de la filosofía en los sistemas educativos ha tenido un largo y variado recorrido durante el cual han sido muchas las modalidades adoptadas. Imposible por completo hacer aquí una historia completa o muy detallada, puesto que exigiría mucho tiempo. Recordemos la aportación inicial de los sofistas, quienes vincularon de forma muy intensa la filosofía a la enseñanza, algo que fue desarrollado por Sócrates y sobre todo Platón. Las escuelas filosóficas helenistas mantuvieron viva esa tradición y ayudaron a que la presencia de la filosofía fuera algo constante en las incipientes configuraciones de una enseñanza formal. Ciertamente, en aquellos tiempos era la retórica la que merecía una mayor atención, pero no conviene olvidar que es el arte de la argumentación precisamente uno de los rasgos que definen la filosofía y su actividad. Lograr una buena capacidad argumentativa era un objetivo muy apreciado por las clases sociales interesadas por la educación y era la filosofía la disciplina encargada de conseguirlo. En determinados ambientes tenía igualmente mucha importancia la contribución de la filosofía para la consecución de una vida digna y bienaventurada, propia del sabio.

Esta tradición se mantuvo cuando renacieron las escuelas en Europa, tras las duras épocas de las invasiones. Desde los primeros tiempos de la Edad Media, con Isidoro de Sevilla, se diseña un plan de estudios que en su primera parte, el *trivium*, incluye una fuerte presencia de la filosofía, una vez más a través de la retórica. El modelo se mantiene durante toda la Edad Media y, con algunas modificaciones sobre todo relacionadas con los cambios en las preferencias por unos autores u otros, se mantiene la importancia de la filosofía en la Edad Moderna. Ya hablemos de planteamientos muy abiertos, como los que defiende Montaigne, o

planteamientos más estructurados, como los que están presentes en la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, el hecho es que en todos ellos la filosofía desempeña un papel significativo para conseguir algo que, con mucho acierto, definía muy bien el propio Montaigne: lo importante es conseguir cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas.

Cuando empieza a extenderse la escolarización a capas cada vez más amplias de la sociedad y se avanza rápidamente hacia la enseñanza secundaria obligatoria, la filosofía sigue ocupando ese puesto en los planes de estudios del alumnado de la enseñanza secundaria o bachillerato. En la influyente Ley Moyano de 1857, se establecía que en los institutos de enseñanza secundaria, se enseñara Psicología y Lógica, dejando para la universidad otros campos de la filosofía, modelo que con algunas variantes, como la inclusión de la ética, se mantuvo varios años. El cambio más significativo se produjo en la I República, momento en el que se diseñaron dos opciones, una para el alumnado que estudiaba latín, en la que se incluía Psicología, Lógica y Filosofía Moral, y otro para los que no lo estudiaban, y cursaban en ese caso Antropología, Lógica y Biología y ética, todas ellas en sesiones alternas. Llama la atención el hecho de que, a pesar de algunos cambios políticos y sociales, se mantiene la presencia de la filosofía con esa orientación básica de psicología y lógica. La aportación de la filosofía a una consolidación de la capacidad de razonamiento del alumnado parece estar presente, si bien en esta época surgen fuertes discusiones que muestran por un lado el problema del enfoque que se debe dar a la asignatura y de la libertad de cátedra del profesorado que la imparte. No es lo mismo, se discute en aquellos años, ser un krausista que un cartesiano o un aristotélico tomista. De hecho, el proyecto educativo de la I República, en el que se apuesta explícitamente por la enseñanza de la filosofía, es de marcada inspiración krausista y no se entiende —ni siquiera se puede aplicar— si no es desde los supuestos filosóficos del krausismo.

En todo caso, se mantiene la presencia en un bachillerato que es entonces un nivel de estudios al que accede una minoría de la sociedad. Es cierto que durante todo este tiempo se puede discutir que esas asignaturas, básicamente Psicología y Lógica, sean propiamente filosóficas; según la tesis de Gustavo Bueno, no lo son en absoluto puesto que no pasan de ser disciplinas positivas destinadas a ofrecer una información práctica general. Dejando al margen esa pertinente observación, conviene no olvidar que son muy pocas las personas

(muchas menos si hablamos de mujeres) que llegan a ese nivel y además se ve más bien como un paso hacia la universidad que como un nivel con peso específico propio. La II República introduce, con su plan de bachillerato, llamado plan Villalobos, una novedad muy indicativa. Implanta efectivamente una asignatura titulada expresamente «Filosofía y ciencias sociales», con dos cursos y bastantes horas. Fue un plan realmente breve que no llegó a tener un impacto serio dado lo ocurrido en los años en los que estuvo vigente. El paso decisivo para nuestra asignatura se da de la mano del régimen de Franco, quien ya con la ley de 1938 de Pedro Saín Rodríguez establece tres cursos de filosofía, con una *Introducción a la Filosofía* en quinto curso, una *Teoría del conocimiento y Ontología* en sexto curso y una *Exposición de los principales sistemas filosóficos* en séptimo curso. El cambio es tan espectacular que se exige la preparación de profesorado adecuado, con la aparición del cuerpo de catedráticos y agregados de filosofía que se constituirá en un colectivo con sólida influencia en el devenir de la propia disciplina y en el del sistema educativo en general. En la reforma de 1956 queda configurado un diseño que, con escasas pero significativas modificaciones, se va a mantener prácticamente hasta nuestros días. El modelo se basa en mantener la filosofía en el bachillerato, presente en dos cursos escolares; el primero de ellos estaba dedicado a una introducción a la filosofía, con indicaciones muy genéricas sobre su sentido y orientación; en aquellos momentos, el Ministerio de Educación se limitaba a enumerar los títulos de los temas que debían ser impartidos y daba algunas indicaciones genéricas. Eso sí, las indicaciones eran precisas en el sentido de que debía enseñarse filosofía aristotélico-tomista, y con ese criterio estaban redactados los libros de texto y a él tenía que atenerse el profesorado. En el segundo año se impartía historia de la filosofía, empezando por los presocráticos y terminando en el siglo XX. También en este caso se trataba de hacer historia de la filosofía desde el mismo marco aristotélico-tomista y centrándose en las doctrinas sin referencia alguna a los textos de los autores. La historia de la filosofía entraba en el examen de acceso a la universidad.

La gran reforma educativa de 1970 que supone una de las modificaciones más profundas del sistema educativo español, no altera en nada este planteamiento. Basada en principios pedagógicos teñidos de un peculiar personalismo y de la didáctica por objetivos, la situación de la filosofía no se modifica en absoluto. El bachillerato es reducido a cuatro años, dado que la

enseñanza básica se amplia en otros cuatro y el antiguo bachillerato superior dura un año más, con un curso específico de orientación universitaria. En el tercer curso se sigue impartiendo una introducción a la filosofía con orientaciones muy similares a la anterior; en el curso de orientación universitaria se imparte historia de la filosofía, también con el mismo planteamiento. La renovación de la enseñanza de la filosofía viene desde fuera, debida a los movimientos de renovación pedagógica y al creciente empuje de los sectores sociales que buscaban una democratización. De entonces es la polémica célebre entre Manuel Sacristán y Gustavo Bueno sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores, proponiendo el primero una especie de Instituto de Filosofía que impartiría sus enseñanzas a titulados universitarios mientras que el segundo defendía unos estudios superiores específicos de Filosofía. Aunque la orientación aristotélico-tomista se mantiene, en la práctica se empieza a ampliar el marco de referencia enriqueciendo de ese modo el enfoque.

La muerte de Franco y la re-instauración de la democracia en 1978 van a suponer algunos cambios que sobre todo se hacen efectivos con la gran reforma educativa de 1992, en gran parte continuadora de la anterior de 1970. La libertad religiosa provoca la necesidad de ofrecer una alternativa a la religión, y ese papel, con protestas por parte del profesorado de filosofía, es asignado a la ética. Al margen de las consideraciones que fundamentaban la protesta, el hecho es que esa decisión provocó la ampliación notable de la presencia de la filosofía, con dos horas a la semana y contenidos y objetivos ya bastante detallados y teóricamente comprometidos con los valores de la democracia y los derechos humanos. El programa era bueno y contribuyó a renovar y mejorar la didáctica de la filosofía, entendida esta vez como una asignatura que podía y debía favorecer el crecimiento moral de los estudiantes en el sentido de llegar a ser personas autónomas, críticas y solidarias. Fue el gobierno socialista el que impulsó una reforma educativa basada en planteamientos renovadores con una mayor carga de compromiso social y político con los ideales democráticos, aunque luego se perdiera parte del impulso inicial. Por lo que se refiere a la enseñanza de la filosofía, la situación que quedó después de esa reforma fue percibida por gran parte del profesorado como una pérdida notable. En esos años hubo otra modificación muy importante en la enseñanza de la filosofía; la historia dejó de ser concebida como un recorrido por las teorías de los principales filósofos y

escuelas y se centró más en la lectura directa de los mismos. Las épocas y escuelas eran más el marco en el que se debían entender los textos de lectura obligatoria. Estos variaban de un distrito universitario a otro, pero el planteamiento era el mismo para todos. Leer directamente a los filósofos fue un cambio muy importante, aunque el precio pagado fuera una disminución de los temas, autores y escuelas. Por otra parte, no creo que a día de hoy se haya llegado a un consenso riguroso sobre cuál es el modelo de comentario de texto que debiera ser utilizado en la evaluación del aprendizaje obtenido a partir de la lectura de los clásicos. Hay aportaciones muy sugerentes, pero sin acuerdo. Y gran parte de los ejercicios de filosofía que efectivamente se ponen al alumnado en la prueba de acceso a la universidad no son en realidad un comentario de texto, sino una serie de preguntas a propósito de un texto.

Un avance notable fue la inclusión de la asignatura de ética en el último curso de enseñanza secundaria obligatoria. Era la primera vez que se tenía la posibilidad de dar clase de filosofía a toda la población, pues se trataba de enseñanza obligatoria, con una orientación marcadamente democrática. Ciertamente sólo se impartían dos horas semanales, pero se asignaba al profesorado de filosofía y se respetaba su carácter netamente filosófico. La programación oficial era bastante aceptable y abierta, permitiendo que el profesorado hiciera adaptaciones innovadoras. Esa asignatura se mantiene en la actualidad, y su presencia se debió en gran parte a la presión de un sector del profesorado de filosofía, si bien no gozó en la práctica de toda la aceptación que debiera tener, más por el nivel en el que se imparte que por el contenido o las orientaciones que la animan. Estaba y sigue estando profundamente arraigada en la conciencia del profesorado la idea de que la filosofía debía estar presente en el bachillerato, pero no antes. La reforma de 1992 mantuvo igualmente una introducción a la filosofía en el primer curso de bachillerato, que debían cursar todos los alumnos. Lo que ya provocó un malestar profundo entre el profesorado fue la supresión del carácter obligatorio de la filosofía (historia de la filosofía) en el segundo curso, con su presencia en la prueba de acceso a la universidad. Sólo los alumnos del bachillerato de humanidades y algunos del bachillerato de ciencias sociales, estaban obligados a estudiarla, mientras que era prácticamente imposible que la eligieran los alumnos del bachillerato de ciencias y del tecnológico. La pérdida de horas efectivas de enseñanza y de peso específico en la formación del alumnado de secundaria le pareció excesiva a un sector mayoritario del

profesorado de filosofía. Se introducía una nueva asignatura bajo el título de ciencia, tecnología y sociedad, con un programa muy sugerente y una orientación marcadamente filosófica. No obstante, al tratarse de una asignatura optativa que no se incluía en la prueba de acceso y al no quedar claramente asignada al departamento de filosofía, no se vio como una reparación suficiente a la pérdida anterior. En todo caso, tanto esta asignatura como la ética en enseñanza obligatoria eran las dos grandes novedades que rompían un modelo profundamente arraigado que había estado presente desde mucho antes. Sí parece claro, no obstante, que la filosofía no gozaba en esa reforma de la importancia o la valoración pedagógica que había tenido en tiempos anteriores. Es cierto que se ponía mucho interés en la formación del pensamiento crítico del alumnado, pero no era tarea en la que la filosofía tuviera que desempeñar ningún papel preferente.

La educación en España no ha logrado alcanzar una situación de cierta estabilidad y desde 1970 se suceden las reformas o revisiones de las reformas sin cesar. La LOGSE fue modificada por la LOCE en el año 2002, pero ésta a su vez ha vuelto a ser sometida a revisión aunque todavía no sabemos lo que ocurrirá en el futuro más inmediato. Por el momento se mantiene sustancialmente el papel asignado a la filosofía, con una vuelta a un planteamiento más «clásico». Hay ética en el último curso de la enseñanza obligatoria, introducción a la filosofía en el primer año de bachillerato e historia de la filosofía en el segundo año, pero esta vez obligatoria para todos, mientras que disminuye el margen dejado a la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad pues decrece también la presencia de asignaturas optativas. Aunque tengo dudas al respecto, me consta que esta última modificación ha sido acogida con aprobación por la mayor parte de los compañeros, aunque el precio pagado ha sido una disminución del horario semanal en los dos cursos, lo que dificulta que se puedan aplicar los programas, como ya mencioné anteriormente. Hubo de todos modos una fuerte resistencia inicial al llegar a la opinión pública una versión de la última reforma que reducía la presencia de la filosofía; parece que se ha aclarado el malentendido, pero habrá que ver lo que ocurre. De forma marginal, durante estos años el profesorado de filosofía se ha visto obligado a impartir la alternativa a la enseñanza de la religión; ya no se trata de ética, sino de una asignatura centrada en las relaciones entre sociedad, cultura y religión que se imparte en secundaria obligatoria y que la puede impartir cualquier profesor, más otra asignatura de

filosofía de la religión, con un enfoque muy valioso, en bachillerato, ésta impartida sólo por profesorado de filosofía, pero totalmente devaluada desde el punto de vista académico por problemas ajenos a la misma asignatura.

Lo anterior puede servirnos para hacernos una breve idea de cuál ha sido la evolución del papel de la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo español. Si nos fijamos por el contrario en lo que ocurre en otros países, veremos que las situaciones son muy variadas. Hay países, básicamente los del ámbito cultural sajón, incluyendo también Alemania, en los que la filosofía está completamente ausente de la enseñanza secundaria, y mucho más todavía de la obligatoria. Si acaso aparece en algunos momentos como asignatura sobre todo centrada en la ética y también en otros casos acompañando a la religión como optativa para quienes no quieren recibir enseñanza religiosa. En otros países, básicamente los de tradición latina —Francia, Italia, Portugal y todos los países que recibieron su influencia cultural durante las etapas de las colonizaciones—, en los que la filosofía sí tiene un papel importante, aunque en las últimas dos décadas han padecido modificaciones y reformas en las que se ha cuestionado su papel y su peso específico, de forma muy similar a lo ocurrido en España. Mientas duraron los regímenes comunistas en el bloque controlado por la Rusia soviética, en ellos existía una asignatura de filosofía, pero entendida estrictamente como explicación del materialismo dialéctico. La presencia o ausencia de la filosofía en los sistemas educativos poco tiene que ver, por tanto, con consideraciones basadas en su efectivo papel en la educación del alumnado; depende más bien de la tradición propia de cada contexto cultural, tanto en lo que se refiere al sentido de la educación como en lo que respecta al sentido de la propia actividad filosófica.

Está claro que la exposición que acabo de hacer es muy esquemática y no se adentra en los múltiples detalles que aclaran, desarrollan y matizan la historia de la enseñanza de la filosofía en los diversos países. No obstante, me parece suficiente para apoyar una tesis central en todo el planteamiento que vengo defendiendo: por más que podamos y debamos asignar unos rasgos a la actividad filosófica que le confieren ese aire de familia, no está en absoluto claro el papel que la enseñanza de la filosofía tiene o puede tener en la educación de los niños y adolescentes. Carece desde luego de apoyo empírico la afirmación de que la práctica de la filosofía en las escuelas contribuye poderosamente a la formación del espíritu crítico del alumnado, y mucho

menos a la consolidación de sociedades más democráticas. Sociedades muy celosas de sus tradiciones democráticas, como pueden ser las del Reino Unido o Estados Unidos, no han contemplado nunca la enseñanza de la filosofía de forma generalizada en la enseñanza secundaria y mucho menos en la obligatoria. Por otra parte, sociedades muy poco democráticas, como fue el caso de la España bajo la dictadura de Franco, han aceptado la presencia de la filosofía, confiando en que contribuiría a consolidar la ideología propia del régimen. Es más, en nuestro caso específico le debemos precisamente al régimen de Franco la presencia de la filosofía como asignatura específica de bastante peso en el sistema educativo. Al mismo tiempo, incluso en aquellos lugares en los que se establece esa vinculación, es bastante probable que la enseñanza de la filosofía realmente existente esté muy lejos de potenciar ese tipo de destrezas o actitudes que solemos vincular a la actividad filosófica. Gran parte de dicha enseñanza se sigue impartiendo con metodologías y enfoques absolutamente inadecuados en los que al aprendizaje memorístico de algunos contenidos temáticos o históricos se convierte en el eje del trabajo escolar.

La tesis fuerte que mantengo es que un sistema educativo que no descuida seriamente la formación del alumnado debe incorporar la filosofía al currículo, y debe hacerlo desde los primeros momentos de la escolarización obligatoria, ya en la enseñanza primaria, sin dejar de practicarla durante todo el período educativo. La discusión de los temas clásicos de la tradición filosófica, abordada con la metodología propia de la investigación filosófica es muy importante, casi una condición necesaria, para conseguir que el alumnado desarrolle precisamente las capacidades cognitivas y afectivas que son imprescindibles en sociedades complejas que pretenden vivir según principios democráticos. Ahora bien, para eso no basta con que la filosofía este presente, pues puede estarlo de formas que nada tiene que ver con esa orientación general que yo defiendo. Es imprescindible que la filosofía se enseñe de una determinada manera, coherente con esos objetivos irrenunciables. La discusión posterior sobre los momentos, espacios y contenidos específicos que deben ser incluidos en el sistema educativo para garantizar esa presencia de la filosofía es algo secundario, por importante que sea. No doy excesiva importancia, por ejemplo, al hecho de que la asignatura elegida sea una historia de la filosofía o una como la introducida en España, que se centra en las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.

Tampoco me parece esencial que, en el nivel de la enseñanza primaria, la presencia de la filosofía esté reconocida con un titulo propio en el horario o simplemente se trate de que, en el marco de otras áreas educativas, se le reserva un tiempo semanal específico encaminado a que los niños desarrollen precisamente esas destrezas que se adquieren gracias al ejercicio de la actividad filosófica. Lo que resulta crucial, por tanto, es cómo se imparte y es a eso a lo que se dedica sustancialmente este amplio trabajo. Por eso los tres apartados siguientes van a intentar detallar algo más cuáles son los rasgos que definen la actividad filosófica y cómo se puede aplicar en dos ámbitos que tiene un peso específico en la tradición educativa española, y también en la de otros países. Lo primero vale para orientar la enseñanza de la filosofía, independientemente del programa concreto que se aborde, sea una introducción general a la filosofía o una teoría del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Aunque es una síntesis apretada, me parece imprescindible recurrir a la exposición sobre la historia de la filosofía en el sistema educativo español realizada por Gustavo Bueno en «El proyecto Symploké» (*El Catoblepas*, nº 23 2004 en la página *http://www.nodulo.org /ec/2004/n028p02.htm*). Una excelente visión de ese tema la ofrece Alberto Hidalgo Tuñón en «Desarrollo histórico de la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio» en *Cuadernos de la OEI. La enseñanza de la filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia* (Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1988). Para revisar el papel de la filosofía en la enseñanza, lo mejor es acudir a las historias de la filosofía en las que se encuentran numerosas indicaciones sobre cómo se impartía y qué papel se le asignaba. Una visión general, con abundantes referencias bibliográficas sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo la tenemos en Patrice Vermmeren: *La philosophie saisie par l'Unesco* (París, UNESCO 2003). Este texto se puede consultar en la página web de la UNESCO, que incluye muchas referencias a la filosofía por la que dicha organización siempre ha mostrado enorme interés (*www.unesco.org/shs/philosoph*). Más recientemente está la obra de Roger Pol Droit: *Philosophie et democratie dans le monde* (París, UNESCO 1997) y la de Albizu Panciroli, Edgardo Lorenzo: *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio en*

*Iberoamérica (*Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1989). Centrada en la situación en Europa está una obra colectiva, Gründer, C.; Gruschka, A.; Meyer, M.A. (Hrsg.): *Philosophie für die europŠische Jugend* (Lit Verlag, Munster, 1995), y las constantes publicaciones de la AIPPH. La revista *Paideia*, editada por la Sociedad Española de Profesores de filosofía publicó un número monográfico, el 56-57, en el que se recogían todos los currículos vigentes en estos momentos en las Comunidades Autónomas de España.

4.2. La investigación filosófica

Lo que viene a continuación debe entenderse como ampliación y aclaración de lo que ya he expuesto al hablar de la actividad filosófica. En ese apartado se exponían algunos rasgos esenciales de la filosofía; se trata ahora de abordarlos con algo más de detalle, centrándonos en aquellos que deben estar presentes en la clase de filosofía.

La curiosidad y el asombro

Si nos mantenemos fieles a lo que Aristóteles dice en el primer libro de la metafísica, todo empieza con la actitud de curiosidad y asombro que constituyen rasgos constitutivos del ser humano. «Todas las personas desean saber» afirma al inicio de su obra y es ahí donde radica el deseo de lo seres humanos por aprender constantemente a lo largo de su vida. El mundo que les rodea les provoca asombro y admiración, al tiempo que sorpresa y perplejidad y les empuja a indagar en busca de respuestas a sus interrogantes. Son posiblemente los niños quienes muestran con mayor intensidad tanto el asombro como la curiosidad, y agotan a los adultos con preguntas constantes a las que estos, con demasiada frecuencia, no saben, no pueden o no quieren responder. Es por eso por lo que resulta tan gratificante hacer filosofía con niños pequeños, pues suelen suplir con creces su impericia lingüística y su falta de experiencia con su desmesurada capacidad de formular preguntas. Los adultos, en la medida en que la educación recibida y los avatares de la vida cotidiana no han ido apagando ese deseo de saber, mantienen la misma curiosidad de por vida, y quizá también por eso tenía razón Epicuro cuando decía en su carta a Meneceo que tanto el viejo como el joven debían

interesarse por la filosofía porque sin ella imposible resulta la salud del alma.

Todo empieza, por tanto, por una pregunta y ese debe ser siempre el punto de partida de una discusión filosófica. La pregunta nos sitúa en esa tierra media que mencionaba Sócrates en el diálogo con Menon: porque ya sabemos algo, nos interesa el tema; porque no lo sabemos todo, o porque reconocemos las lagunas de ignorancia que pueblan nuestro conocimiento, es por lo que nos embarcamos en un proceso de búsqueda. En el proceso permanente de búsqueda en el que estamos metidos los seres humanos, las preguntas son los momentos en los que se dispara la investigación, mientras que las respuestas son las pausas temporales gracias a las cuales nos vamos tomando un respiro y recobramos fuerzas para seguir indagando. En ese sentido, las preguntas son siempre una invitación, o una exigencia, a la aclaración del problema que la pregunta plantea, siendo esta última no más que la punta de un inmenso iceberg en cuyas profundidades queremos sondear para encontrar algo de claridad. Según el mismo Aristóteles, los problemas se plantean siempre que no existe una solución concluyente, ya se trate del ámbito práctico, cuando tenemos que elegir entre alternativas, o del ámbito teórico, cuando la duda afecta a la verdad y al conocimiento. No obstante, no debemos olvidar que la duda hace más bien referencia a la situación subjetiva de falta de certeza, mientras que un problema guarda una relación más directa con un ámbito de la realidad que se nos presenta como problemática y nos obliga a encontrar una respuesta.

Dewey es quien más insiste en este sentido del problema como catalizador de la reflexión humana. Según el filósofo estadounidense, el problema es la situación que constituye el punto de partida de cualquier investigación, es decir, la situación indeterminada. Esta situación no resuelta o indeterminada podría llamarse situación problemática, se hace problemática en el proceso mismo de ser sometida a investigación. La situación indeterminada viene a existir por causas existenciales, lo mismo que ocurre por ejemplo en el desequilibrio orgánico del hambre. Nada hay de intelectual o cognoscitivo en la existencia de tales situaciones, aunque ellas son la condición necesaria de las operaciones cognoscitivas o investigación. En este sentido, los problemas no son más que situaciones en las que se rompe nuestro equilibrio y nos vemos obligados a hacer algo al respecto. En el caso específico de la filosofía, el problema se presenta sobre todo como curiosidad intelectual, para la que se busca una respuesta ejerciendo el uso de la razón. Y ese es muy

probablemente el sentido estricto en el que apareció la reflexión filosófica en la península anatólica, en la Magna Grecia. Algunas personas percibieron con especial agudeza que la realidad que les rodeaba era problemática y que las apariencias no mostraban el mundo tal como era, sino que en gran medida lo ocultaban. Pero además optaron por hacer frente a ese carácter problemático de la realidad y de la propia vida mediante el ejercicio de la razón.

Hacer filosofía implica, por tanto, embarcarse en ese proceso. Contamos con la ventaja inicial de que es algo connatural a los seres humanos, sobre todo en la infancia y adolescencia. Ese es un momento importante porque entonces todo les resulta asombroso y problemático y necesitan perentoriamente ir encontrando respuestas. Además, y esto resulta fundamental, no tienen ningún reparo en admitir su ignorancia, algo que siempre ocurre cuando formulamos una pregunta. Los adultos, incluso muchos niños después de algunos años de socialización educativa, se ven abrumados por cierta vergüenza y no se atreven a preguntar, pues piensan que de ese modo van a dar publicidad a su propia ignorancia, que suele emparentarse con la necedad, precisamente porque etimológicamente necio es el que no sabe (*ne-scio*). El objetivo, por tanto, consiste en mantener vivas las preguntas e ir consiguiendo además que esas preguntas ganen en profundidad y en precisión. Lo primero está vinculado a descubrir el lado problemático de la realidad, consiguiendo que esta vuelva a dejarnos perplejos. La costumbre social, unida al hecho de que también resulta cansino mantener un estado constante de perplejidad, como ya indiqué, nos lleva a que al final aceptemos como verdades incuestionables afirmaciones y prácticas sociales que, sometidas a cuidadoso escrutinio, se muestran mucho más endebles de lo que aparentan. Ahí se sitúa un rasgo esencial de la enseñanza de la filosofía que se mantiene desde que Sócrates lo definiera con perfecta nitidez: el profesor de filosofía es más bien como el pez torpedo que a todo el mundo importuna con sus preguntas constantes, desmontando esas falsas seguridades en las que todos estamos instalados y poniendo de manifiesto que en el fondo es más lo que ignoramos que lo que sabemos. Y con esas preguntas provoca en las otras personas la necesidad ineludible de seguir pensando, bien sea porque le llama la atención sobre aspectos de la realidad que hasta el momento le habían pasado inadvertidos, bien sea porque le hace ver que el «suelo» sobre el que se apoyan sus certezas teóricas y prácticas es bastante inseguro y necesita una urgente tarea de saneamiento y

fundamentación.

Muchas son las cuestiones que planteamos a lo largo de nuestra vida y no todas son preguntas filosóficas. Algunas, por ejemplo, tienen fácil respuesta y pueden contestarse acudiendo a la fuente de información adecuada. Eso ocurre cuando queremos saber quién fue el autor de una determinada obra literaria o cómo se hace una paella. Otras preguntas exigen ya un esfuerzo mayor de reflexión, en la medida en que nos obligan a complejos procesos de abstracción o exigen información complementaria que no es en principio evidente, como ocurre cuando preguntamos por qué el sol se ve más rojo y más grande poco antes de ponerse en el horizonte o a qué se debe que la tuberculosis vuelva a ser un serio problema sanitario en países en los que ya había casi desaparecido. Esas preguntas, que ya no se responden directamente pues muestran una divergencia con las apariencias que habitualmente manejamos o apuntan a causas que pueden no ser directamente observables, han provocado el desarrollo de teorías científicas cada vez más elaboradas en constante proceso de indagación y reflexión para ajustar mejor los datos observados con las teorías que los explican. Por último, hay preguntas todavía más complejas pues aluden a problemas de carácter general en los que están en cuestión el sentido de los conceptos que manejamos o el valor de verdad de las respuestas que damos. Eso ocurre, por ejemplo, cuando nos preguntamos en qué consiste exactamente la vida o pretendemos averiguar el origen del universo, o nos cuestionamos sobre el criterio en que debemos basarnos para decidir que una determinada afirmación es verdadera. Estas últimas son las preguntas más propiamente filosóficas, a las que resulta igualmente necesario dar una respuesta, por más que la tarea sea harto difícil. Son las que tienen que ver, tal y como comenté con anterioridad, con la realidad, con sus rasgos fundamentales de unidad, verdad, bondad y belleza.

Este último es el tipo de preguntas que habitualmente se abordan en una actividad filosófica. La persona que imparte clases de filosofía rompe en cierto sentido con el modelo habitual de enseñanza, aunque no con el que vengo defendiendo constantemente en estas páginas. Su actividad central no consiste tanto en ofrecer respuestas, pues esa es fundamentalmente la responsabilidad de cada alumno particular, cuanto la de plantear las preguntas pertinentes y relevantes y exigir del alumnado que vaya siendo cada vez más riguroso en las respuestas provisionales que elabora. Una vez tras otras, aparecerán en la clase de filosofía preguntas como estas: ¿Qué te hace decir

eso? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué estás dando por supuesto? ¿Puedes ofrecemos una prueba de lo que estás diciendo? ¿Qué quieres expresar con eso? ¿En qué sentido lo dices? ¿Qué conclusión debemos sacar de lo que expones? ¿En qué hechos se basa tu opinión? ¿Qué autoridad puedes citar en apoyo de tu punto de vista? ¿Por qué consideras que esa persona es una autoridad en ese tema? ¿Qué relación guarda lo que estás diciendo con lo que dijiste o dijo otra persona?

El proceso es siempre similar. Se inicia el trabajo sobre un tema procurando que se plantee una pregunta general o particular sobre el mismo. Puede ser, por ejemplo, ¿quién decide que algo es bello?, o ¿nos gustan las cosas porque son bellas o son bellas porque nos gustan? La pregunta señala ya un aspecto problemático en la realidad que nos rodea, en la que constantemente manejamos el concepto de belleza, pero pocas veces nos hemos parado a pensar en qué consiste. A partir de ese momento se invita al alumnado a que vayan exponiendo sus ideas al respecto, acudiendo a la información de la que ya disponen o buscando nueva información cuando se vea que es necesario para proseguir la discusión. Lo importante entonces no son tanto las opiniones que los alumnos expresan, pues si nos quedáramos en eso convertiríamos la discusión en una especie de supermercado de ideas sin posibilidad de establecer ninguna discriminación entre ellas. Lo decisivo es averiguar la argumentación en la que se sustentan esas ideas, las razones que aportan para apoyar lo que afirman, el sentido en el que están empleando los términos, las consecuencias que se derivan de lo que han dicho o la coherencia que existe entre las diferentes aseveraciones que van haciendo. La reacción del alumnado ante este tipo de actividad filosófica es compleja. En primer lugar, se implica puesto que se trata de algo que despierta su interés y su curiosidad, y al mismo tiempo se le está pidiendo que exponga su propio punto de vista, algo que no suele ser tenido en cuenta en el sistema educativo. No obstante, se siente también incómodo, como les pasaba a quienes dialogaban con Sócrates, puesto que sabe que no basta con opinar, sino que lo importante es argumentar las opiniones y eso exige ya un mayor esfuerzo intelectual. No le preocupa que la profesora de filosofía le pida su opinión sobre algo; lo que le inquieta algo más es que sabe que, en cuanto diga lo que piensa, va a venir una segunda pregunta, la que exige justificaciones para sus afirmaciones, y eso es ya más molesto en tanto en cuanto perturba la tranquila seguridad que nos proporcionan nuestras creencias e ideas

aceptadas habitualmente sin haber sido sometidas a crítica.

Todas esas preguntas van encaminadas a lo que es más específico de la filosofía: poner en suspenso nuestras opiniones sobre la realidad y sobre nosotros mismos, someter todas nuestras creencias e ideas a una metódica duda, no dar nada por supuesto, y hacer un esfuerzo de clarificación racional profunda y sosegada para reafirmarnos en nuestras convicciones previas o modificarlas. Ambas posibilidades basadas ya en una cuidada argumentación racional que no se da por satisfecha con la primera ocurrencia, ni con los lugares comunes a los que solemos recurrir. Eso implica pasar del realismo ingenuo al realismo crítico, pero también tiene como consecuencia aceptar los límites de todo razonamiento. Ahora bien, optar por el ejercicio de la razón para hacer frente a los problemas más generales con los que nos enfrentamos los humanos, no implica que la razón baste para resolver esos problemas. No todo puede ser resuelto y en ese sentido viene bien la distinción planteada por Gabriel Marcel entre problema y misterio: un problema es algo que yo encuentro, que hallo entero ante mí, pero que puedo por ello mismo cribar y reducir, mientras que un misterio es algo en lo que yo mismo estoy comprometido y que, por consiguiente no es pensable sino como una esfera en la cual la distinción entre lo que encuentro en mí y lo que hay delante de mí pierde su significación y su valor inicial. Por eso, según el pensador francés, los problemas pueden ser tratados mediante técnicas apropiadas en función de las cuales se conciben, mientras que los misterios trascienden toda técnica concebible. Cierto es que, como ya dije anteriormente, la filosofía se caracteriza siempre por exigir una actitud personal y en ese sentido es una actividad que nos compromete puesto que en ella estamos intentando dar sentido a nuestra propia vida. Desde este enfoque, la distinción de Marcel no es del todo válida, pero sí lo es si tenemos en cuenta que por ir a la raíz de los problemas y al fondo último de las cuestiones, la filosofía se encuentra siempre en una zona fronteriza en la que no está nada claro cuál pueda ser la respuesta definitiva, e incluso en la que puede quedar claro que no existen respuestas racionales, lo que puede llevar a la consideración de que en última instancia el mundo es absurdo o que el sentido final debe ser encontrado por otros medios que no son estrictamente racionales. Topamos al final con el misterio, no ya en el sentido de Marcel, sino más bien como algo que nos quedamos mirando fijamente, maravillados y desconcertados sin siquiera saber qué aspecto podría tener la explicación, o

si será posible en absoluto encontrarle una explicación racional. Pensemos en temas como el mal, la muerte o el tiempo y la eternidad y nos hallaremos en los límites mismos de la reflexión filosófica.

Personas razonables

De lo dicho anteriormente se deriva fácilmente que un objetivo primordial de la actividad filosófica es siempre conseguir que las personas lleguen a ser personas más razonables. Es más, alguna de las propuestas actuales de didáctica de la filosofía más sugerentes, como es el caso de la elaborada por Matthew Lipman y sus colaboradores, reivindica que ese es precisamente el papel central de la actividad filosófica en el aula. Lograr que el alumnado aprenda a pensar por sí mismo, en colaboración con otras personas, de forma crítica, cuidadosa y creativa constituye uno de los objetivos centrales de todo sistema educativo que se precie y la filosofía es una de las disciplinas que mejor puede ayudar a conseguirlo, hasta el punto de que su olvido en el currículo puede tener consecuencias negativas no deseables. Esta preocupación por la calidad del razonamiento tiene una doble vertiente: evitar los errores que habitualmente se comenten al argumentar y mejorar la capacidad de dar razones para avalar nuestras creencias, ideas y conductas.

Dada la importancia que el razonamiento tiene para la supervivencia de los seres humanos como individuos y como especie, está claro que lo normal es que razonemos básicamente de forma correcta, sin cometer graves equivocaciones, entre otras cosas porque se nos va la vida en ello. No obstante, también es cierto que nos equivocamos con frecuencia y reincidimos constantemente en errores de razonamiento que pueden provocarnos algunas dificultades. Muchos de estos fallos son más bien triviales, como ocurre con las equivocaciones que cometemos al analizar las posibilidades de que algo ocurra o las consecuencias previsibles de una acción; nuestros escasos conocimientos de estadística no dan para mucho y acudimos a heurísticos eficaces, pero demasiado simplificadores. Otros fallos ya pueden tener mayor calado y repercutir de forma dañina o muy negativa en nuestro desarrollo personal. Algunos de ellos porque provocan trastornos psicológicos graves que desembocan en enfermedades de difícil tratamiento, como puede ser el caso de las paranoias. Otros simplemente alteran nuestra vida cotidiana y nos llevan por derroteros poco creativos y empobrecedores a

medio y largo plazo, como ocurre con las distorsiones cognitivas. Por último, existen errores de razonamiento que tienen que ver con los problemas sociales o la vida de la comunidad, resultando igualmente nocivos en muchas ocasiones, y eso es lo que ocurre con los estereotipos y los prejuicios.

De los errores más estrictamente lógicos en el proceso de razonamiento se han ocupado con frecuencia los filósofos. Aquí es procedente, sin embargo, hacer una importante distinción que no siempre es tenida en cuenta en la enseñanza de la filosofía. Podemos diferenciar con cierta claridad el lenguaje propiamente formal, analizado exhaustivamente por los lógicos, y el lenguaje más informal o conversacional. Cometemos errores en ambos casos, pero no son exactamente del mismo tipo ni requieren el mismo tratamiento. Lo normal en la enseñanza de la filosofía es centrar el interés en el lenguaje formal, procurando que el alumnado se familiarice con algunas reglas específicas de la lógica, lo que contribuirá posiblemente a mejorar su capacidad de razonamiento. No obstante, considero que merece una mayor atención el razonamiento propio del lenguaje conversacional o razonamiento informal, aunque también es cierto que la frontera entre lo formal y lo informal es y debe ser permeable. En el caso del razonamiento informal, el análisis de las falacias que cometemos con cierta frecuencia apareció ya en las etapas iniciales de la filosofía y se ha mantenido hasta la actualidad, sin un excesivo enriquecimiento debido a que tanto el repertorio de las falacias como el análisis de las mismas quedaron bastante bien definidos desde el origen. A Aristóteles, como no podía ser menos, debemos un primer tratado sobre las refutaciones sofísticas que completaba y ampliaba sus estudios sobre el razonamiento, tanto el estrictamente formal como el material. Desde entonces hasta ahora, se han repetido los análisis sobre las falacias mostrando la frecuencia con la que se producen en la vida cotidiana. La recuperación de los estudios sobre la retórica en el siglo XX ha vuelto a despertar el interés por las falacias argumentativas, pues es en la argumentación, como ámbito específico del razonamiento, donde más claramente aparecen los sofismas y donde pueden tener consecuencias más negativas. Sin duda alguna, aprender a razonar, evitando incurrir en falacias, es uno de los objetivos prioritarios de la educación, al que la filosofía puede y debe prestar un servicio insustituible.

Aunque han merecido menos atención por parte de la filosofía, me parecen especialmente relevantes las distorsiones cognitivas. A lo largo del siglo XX han sido los psicólogos los que han prestado más atención a ese tema, sobre

todo porque asociaban dichas distorsiones a trastornos de personalidad más o menos graves. Dada la relevancia personal que tiene gran parte de las cuestiones que se debaten en un diálogo filosófico, son muchas las posibilidades de que se produzcan ese tipo de distorsiones. Por un lado, el alumnado se muestra remiso a poner en cuestión creencias profundamente arraigadas, que cuentan además con el aval de la propia familia, el grupo social al que pertenece o el círculo de amistades al que está vinculado. No es de extrañar que en sociedades o sistemas políticos poco dados a la discusión abierta de las tradiciones y creencias socialmente admitidas, se sientan recelos por la enseñanza de la filosofía, a no ser, como ya comenté anteriormente, que ésta haya sido reducida a pura justificación de esas creencias y tradiciones. Por otra parte, nuestra misma capacidad de razonamiento, bastante potente en general, nos mueve con frecuencia a justificar lo que previamente hemos aceptado sin ningún tipo de análisis riguroso o sin evidencias e información que puedan avalarlo. La capacidad de justificar o de racionalizar ideas o conductas es muy elevada y una disciplina dedicada a mejorar la calidad de la argumentación debe cuidar mucho que las personas no caigan en esa fácil manipulación del proceso de argumentación.

En una introducción a la filosofía, en un curso de filosofía independientemente del título específico que lo defina, esta tarea de depuración de los propios errores de razonamiento es básica. No hago con esto más que recoger las aportaciones, por ejemplo, de la filosofía analítica, muy centrada, en especial desde la segunda etapa de Wittgenstein, en evitar las trampas provocadas por el mal uso del lenguaje, paradojas incluidas. Es también la aportación de lo que Ricoeur llamaba filosofía de la sospecha, término que ha tenido una gran aceptación en el ámbito de la filosofía y que aparece con las reflexiones de Marx sobre la ideología o de Nietzsche sobre la voluntad de poder, y se mantienen a lo largo del siglo XX, desembocando en la demoledora crítica de todos los supuestos que se realiza desde las corrientes post-modernas o deconstruccionistas. No se trata, sin embargo, de convertir las aulas de filosofía en una trituradora de las teorías que llevan consigo los alumnos al entrar en clase, ni tampoco en una escuela permanente de escepticismo, con proclividad a un cierto nihilismo; se trata simplemente de animar al alumnado a que no saque conclusiones precipitadas, a que no se deje llevar por creencias aceptadas por la gente, a que no caiga en prejuicios y estereotipos, a que sea capaz de poner en duda sus propias ideas, ante la

posibilidad de estar equivocado. Todo ello es lo que se consigue insistiendo en la práctica de un pensamiento cuidadoso y sólidamente argumentado, discutiendo precisamente sobre esos temas filosóficos que son relevantes y básicos para los seres humanos en su vida personal y comunitaria. Para todo eso es importante la discusión filosófica, cuyos rasgos más significativos expongo en el recuadro de la página siguiente, lista que no pretende ser ni completa ni definitiva, pero sí orientadora.

Ciertamente ese tipo de destrezas debiera ser cuidado en todas las disciplinas del currículo, pero es no es obstáculo para reivindicar, como aquí hago, que deba ser atendido directamente por la reflexión filosófica, discutiendo problemas tradicionales de la filosofía, y dedicando para ello un tiempo amplio en los programas de estudio del alumnado. Por otra parte, el objetivo es contribuir a que el alumnado llegue a ser más razonable, y este término no se agota en absoluto en el cultivo de las técnicas y procedimientos propios del buen razonamiento y de la buena y eficaz argumentación.

Algunas características de una discusión filosófica

1. No pretende llegar a una conclusión definitiva, sino más bien a intentos provisionales de solución.
2. Emplea los criterios de la lógica y del buen razonamiento en su intención de alcanzar un pensamiento claro y riguroso.
3. Intenta aclarar los términos, reducir la vaguedad y la ambigüedad.
4. Trata de ámbitos de la experiencia que son obviamente abiertos, que provocan nuestra perplejidad y nos perturban.
5. Exige una indagación sobre problemas corrientes más amplia que lo normal.
6. Escudriña los presupuestos más de lo que se suele hacer; busca iluminar los aspectos problemáticos de conclusiones ya aceptadas.
7. Está abierta a puntos de vista nuevos, aunque con una actitud crítica. Si aparece una idea diferente que parece ser sólida, la discusión la acepta como nuevo paradigma.
8. Tiende a seguir la argumentación hacia donde ésta conduzca; puede, pero no es necesario, atenerse a un plan de trabajo altamente definido.
9. Acepta las anecdotas, pero sólo como ejemplos de un concepto más amplio.
10. Las diferentes aportaciones tienden a relacionarse entre sí, mostrando acuerdos o desacuerdos y construyéndose las unas a partir de las otras.
11. No es necesario que los participantes intenten convencer, sino más bien que pretendan aprender.
12. Va de lo concreto hacia un nivel más en general, o intenta aclarar conceptos generales aportando ejemplos concretos que sean relevantes.

13. Pone a prueba esos ejemplos utilizando contraejemplos.
14. Exige claridad.
15. Se ofrecen razones para aportar lo que se está diciendo.
16. Se ponen de manifiesto o se prueban los supuestos de los que se parte.
17. Se reconoce o se realizan inferencia e implicaciones.
18. Planea una exigencia de verdad.
19. Se ponen ejemplos y contraejemplos.
20. Se formulan hipótesis y se exploran consecuencias.
21. Abre y descubre ámbitos de perplejidad.

De entrada, ya he insistido en la necesidad de cultivar, y preservar, la curiosidad y la perplejidad, el sentimiento de asombro ante un mundo que no debe dejar nunca de despertar en nosotros un deseo de saber más al tiempo que un reconocimiento sincero de lo mucho que no sabemos. Este cultivo de la actitud racional lleva consigo como componente irrenunciable una clara apertura mental, en el sentido de estar dispuestos a recibir nuevas evidencias y a revisar las propias teorías siempre que nos demos cuenta de que las anteriores o bien no estaban del todo fundamentadas o bien no se ajustaban a una adecuada comprensión de los hechos. Me inspiro para esto en la actitud falibilista básica tal y como la propuso en su día Peirce y la continuó el propio Popper y también Albert, aunque la podemos considerar como consustancial al ejercicio de la filosofía. Lo que nos mueve en este caso es un apasionado deseo de buscar la verdad, y menos el deseo de conseguir la certeza. Este segundo, muy humano por cierto, suele tener consecuencias perniciosas si es llevado al extremo, pues nos lleva, como bien dijera Russell, a aceptar las razones que tenemos a mano para justificar una creencia independientemente de la calidad de dichas razones.

Aunque pueda parecer una digresión, me parece oportuno en este momento retomar una idea básica de Descartes, autor que en los tiempos que corren no goza del prestigio que merece y al que se acusa de haber sesgado negativamente el ejercicio de la razón en Occidente. Pues bien, Descartes, en su ejercicio metódico radical de la duda, sólo pretendía superar la duda metafísica, esto es, la actitud del escepticismo total, al estilo de Sánchez, para el cual la misma empresa del conocimiento estaba condenada al fracaso ante la imposibilidad de alcanzar la meta propuesta. Con su posición, Descartes propone una certeza originaria y un criterio a partir del cual reiniciar con un optimismo bien diferente la ardua tarea del conocimiento. Las dudas

cotidianas no quedan por tanto resueltas con su criterio y forman parte de la sustancia misma del vivir reflexivo. Lo que se abre es el camino a una tarea colectiva de búsqueda del conocimiento, tarea que se proseguirá indefinidamente, como el mismo Descartes subraya en la sexta parte del discurso del método, combinando la exigencia de una tarea estrictamente personal e indeclinable, con la necesaria colaboración en diálogo con quienes comparten la misma pasión por la verdad. Podremos estar en desacuerdo con el criterio propuesto por el propio Descartes o con algunas de sus teorías, pero no me parece viable, si queremos ejercer la filosofía, alejarse de la posición central en la que se da una adecuada combinación entre la duda y la certeza.

Llevamos la búsqueda, por otra parte, «sin ira y con estudio», como ya dijera Tácito al referirse a su propia tarea de historiador. Es una indagación que hace frente a cualquier sesgo o parcialidad que desvirtúe la reflexión. Amamos, como Cicerón, a nuestros amigos y familiares, a quienes comparten con nosotros identidades étnicas o culturales, pero amamos mucho más la verdad. La serena imparcialidad, desprovista de prejuicios tendenciosos, orienta nuestro pensamiento crítico, y gracias a ella, junto con ese aprecio por la veracidad, estamos en mejores condiciones para hacer frente a las distorsiones cognitivas, evitando así incurrir en modos y maneras que nos alejan de nuestra búsqueda de la verdad a cambio de fáciles seguridades. Ahora bien, esa imparcialidad que nos protege de prejuicios, sesgos y distorsiones no es la fría racionalidad instrumental a la que hacía alusión Weber cuando definía el espíritu burocrático de sociedades desencantadas. El pensador alemán describía críticamente una razón burocrática que tiene tanto más éxito cuanto más logra eliminar en su trabajo oficial todos los elementos puramente irracionales, personales y emocionales que se resisten al frío cálculo. Nada hay tampoco de esa libertad valorativa que el mismo Weber proponía para orientar la labor del investigador. Ciertamente hay que evitar el partidismo prejuiciado, o aprovechar la asignatura para instilar en nuestro alumnado nuestras propias concepciones filosóficas, o una determinada escuela. Pero eso no significa que no se tome partido por el conjunto de disposiciones racionales y afectivas que aquí defino y que no se parta, como bien dicen los hermeneutas, de los propios horizontes de comprensión para revisarlos críticamente y fundamentarlos racionalmente.

Hacer filosofía implica cuidar el desarrollo afectivo del alumnado,

insistiendo en afectos sin los cuales es imposible la reflexión y el deseo de saber. Scheler lo veía con claridad al retomar un tema clásico; para él, la posibilidad de conocer el mundo y la esfera del ser exige una fase previa de valoración positiva: lo dado en el valor es previo a lo dado en el ser, independientemente de que luego afirmemos que el ser tiene prioridad ontológica sobre el valor. Sólo una voluntad y una actitud objetivamente buena, sólo una profunda empatía respecto a aquello a lo que nos aproximamos en la teoría y la práctica nos abre la puerta al conocimiento. Son el amor y el odio las raíces comunes, el miembro unificador de toda nuestra actitud práctica y de toda nuestra actitud teórica. Conocemos porque amamos, podríamos resumir. Elaboraciones actuales de este enfoque han insistido, siguiendo una afortunada idea planteada por Carol Gilligan, en la necesidad de desarrollar, junto al pensamiento crítico y creativo, un pensamiento cuidadoso. En sus reflexiones, la autora ofrecía un modelo de interpretación de las personas que superaba el enfoque kantiano y freudiano, sobre todo por las consecuencias que tenía para la comprensión del desarrollo moral de los estudiantes. Al insistir en el pensamiento basado en principios y desprovistos de emociones, se estaba primando un modelo androcéntrico que no tenía en cuenta lo suficiente a las morales basadas en el cuidado y el cariño y las situaba a estas en un estadio inferior de desarrollo moral, tal y como este era entendido por Lawrence Kohlberg.

Obviamente esto puede llevarnos a una línea de reflexión que ha adquirido bastante importancia en los últimos tiempos, pero que no puedo desarrollar aquí. Se trata, en definitiva, de las relaciones existentes entre las emociones y el pensamiento, o entre la dimensión cognitiva y la afectiva de los seres humanos. Son varios los autores que proponen la necesidad de establecer un puente entre ambas, destacando el lado emocional del conocimiento humano, como ya hiciera William James al hablar del sentimiento de racionalidad, y el lado cognitivo de las emociones, con las propuestas en torno a lo que se llama pensamiento cuidadoso («caring thinking»). Lo que se reivindica en este caso es que el pensamiento de alto nivel no se agota con las referencias al pensamiento crítico y el creativo, así como al razonamiento analógico, también de gran importancia en el desarrollo de la racionalidad humana. Hay que reivindicar igualmente el valor cognitivo de los afectos. En este enfoque, por tanto, el pensamiento cuidadoso supone valorar en el sentido de prestar atención a las cosas que importan, lo que lleva a estar atentos a las

circunstancias específicas de una situación que nos llevan a percibir el valor de algo. Cuidar de algo es, por tanto, mostrar interés por ello y estar abierto a reconocer su identidad específica que no puede ser anulada en el proceso de conocimiento. El pensamiento cuidadoso implica igualmente aceptar y acrecentar las complejas relaciones que existen entre emociones y cogniciones, destacando precisamente el valor cognitivo que tienen determinadas emociones: la percepción de una situación como moralmente indignante, por poner un ejemplo, es un acto a un tiempo emocional y cognitivo, pues de faltarnos la emoción nunca percibiríamos el lado inaceptable de dicha situación, mientras que si careciéramos del conocimiento seríamos incapaces de ofrecer las razones en las que se basa nuestra indignación, reduciendo la percepción a una pura reacción subjetiva. El pensamiento cuidadoso, por último, pretende al mismo tiempo conservar aquello que conoce, respetando como ya he dicho su específica identidad, e intervenir para conseguir que las cosas lleguen a ser lo que deben ser.

En cierto sentido, la mención del pensamiento cuidadoso ya nos pone en la pista de lo que defendemos al destacar la necesidad de hacernos cargo (tenerlas en cuenta) y encargarnos (procurar que se desarrollen las que favorecen la reflexión y que no afloren ni arraiguen aquellas que puedan ser nocivas para la reflexión) de las dimensiones afectivas del alumnado. No obstante, creo que merece la pena enumerar al menos algunos de esos afectos que considero irrenunciables. Básico es potenciar en nuestro alumnado lo que los psicólogos llaman la fuerza del yo y tradicionalmente se ha llamado coraje; eso es lo que hace falta precisamente si pretendemos que los alumnos piensen por sí mismos y no se dejen llevar por las ideas establecidas o políticamente correctas. No es nada sencillo defender las propias ideas en un contexto en el que los demás piensan de manera diferente o cuando esas ideas rompen con lo comúnmente aceptado. Eso debe ir acompañado de un adecuado conocimiento de sí mismo, o una correcta auto-imagen, lo que no debe identificarse en principio con la auto-estima, concepto este último al que se ha dado un enfoque equivocado en la pedagogía de las últimas décadas. Importante es igualmente favorecer el crecimiento de la motivación de logro, esto es, la necesidad de llevar a cabo tareas complejas para alcanzar unos determinados criterios y mantenerlas pese a las condiciones adversas que se puedan presentar; está próximo a lo que habitualmente se llama esfuerzo personal que implica tanto proponerse metas que supongan un cierto desafío

como llevar adelante las tareas exigidas para la consecución de dichas metas. La actividad filosófica requiere una clara apertura mental que significa entre otras cosas la capacidad de escuchar lo que los interlocutores plantean en el proceso de discusión y aclaración de las ideas, siendo capaces, por tanto, de ponernos en su punto de vista y entenderlo, lo que no implica claro está que tengamos que aceptarlo. Es decir, lo que habitualmente se llama tolerancia y empatía, así como cordialidad y comprensión, y también la disposición a cambiar la propia posición si se deriva de la argumentación en la que nos hemos implicado.

Seguir enumerando otros afectos que deben formar parte de una actividad filosófica podría llevarnos muy lejos. En realidad, se suelen mencionar algunos de estos afectos en los documentos oficiales que determinan la orientación de la enseñanza de la filosofía, pero no parece que eso se traduzca en la práctica en ninguna intervención educativa concreta. Sólo recientemente, al hilo de otras tendencias que han adquirido gran notoriedad, se está prestando atención con cierta seriedad a algo parecido, lo que se llama la educación emocional, centrada en el desarrollo de la inteligencia emocional. Basta lo que he dicho en estos últimos párrafos para resaltar el problema, perfilar sus líneas más generales y recordar que hacer filosofía exige atender esta dimensión, definiendo con cierta precisión que es lo que tenemos qué potenciar, cómo vamos a hacerlo y qué vamos a hacer para verificar que lo estamos consiguiendo.

La comunidad de investigación

Antes he llamado la atención sobre el hecho ineludible de que la filosofía es en definitiva una tarea personal. En tanto en cuanto consiste en preguntarse, y en la medida de lo posible responder, sobre cuestiones fundamentales que afectan a la comprensión del sentido del mundo en que vivimos y de nuestra propia vida, parece ineludible que la tarea sea personal e intransferible. Nadie puede hacer filosofía por nosotros, por más que sea bastante posible que nuestra filosofía no pase de ser, en gran parte, una pura repetición de la filosofía dominante en la sociedad en la que vivimos. Es por esto por lo que tiene que quedar claro que la enseñanza de la filosofía debe practicarse procurando que el alumnado, y también el profesorado, aprenda a pensar por sí mismo, tomando sus propias decisiones tras sosegada

deliberación, y sustentando sus ideas y creencias en razones bien fundadas. Es muy probable que el resultado de una reflexión filosófica sea una reafirmación de creencias previamente adoptadas, aunque en este caso apoyados en razones que es posible mostrar para hacer ver lo fundado de dichas creencias. En menos ocasiones, pero también en algunas, se da el caso de que las personas cambien de opinión debido al hecho de haber escuchado opiniones mejor fundadas que las propias. Del mismo modo, es imprescindible que en una discusión filosófica se fomente el pensamiento crítico y creativo, esto es, que la gente se vea obligada a someter a dura prueba las ideas propias, sin concesiones rápidas o pensamientos autocomplacientes; y se vea de similar manera llevada a buscar soluciones o respuestas alternativas e innovadoras gracias a las cuales sea posible superar de forma enriquecedora las dificultades a las que tenemos que hacer frente, en especial cuando nos damos cuenta de que las ideas inicialmente admitidas no son satisfactorias.

Siendo fundamental y necesario lo que acabo de decir —y a describirlo con algún detalle estaban destinados los apartados anteriores—, podemos perder un rasgo decisivo, oscurecido quizá por una específica interpretación del individualismo moderno. La tarea es personal, pero no es individual. Filosofar es algo que siempre se hace en diálogo con otras personas, un diálogo benevolente sostenido por quienes están seriamente interesados por la búsqueda de la verdad. Así fue en los orígenes de la tradición filosófica occidental, como lo indica la práctica filosófica de los primeros pensadores de la Magna Grecia y más todavía la actividad de la posterior generación de sofistas que llevaron la discusión filosófica a los espacios abiertos y la implicaron en las tareas de discusión democrática sobre los objetivos y programas de actuación de la propia sociedad ateniense. Lo hacían por una doble convicción: los seres humanos somos esencialmente sociales y sólo llegamos a ser lo que somos por el lenguaje y en el seno de una sociedad; al mismo tiempo, la reflexión filosófica, libre de dogmas previos que cierren el recorrido de la tarea de pensar en algún momento del proceso, es una actividad que sólo puede ser realizada en pública discusión, en diálogo con otras personas. No obstante, y a pesar de que en ningún momento se perdió de vista esa exigencia dialógica, ya está presente en Aristóteles una concepción del sujeto como sustancia que tiende a dar primacía a lo que es subsistente por sí mismo, mientras que las relaciones tienen un estatuto

ontológico inferior. La tradición medieval iniciada con Boecio, basada en la profundización en la idea de la conciencia individual aportada por el cristianismo, reforzó ese sesgo individualista que quedó consagrado en el mundo contemporáneo con la idea cartesiana de que la sustancia es aquello que existe por sí mismo y no necesita de nada para existir. Insisto en que de ningún modo estos autores abandonaron la idea de la necesidad de unas relaciones sociales y de una pública discusión de las ideas, pero de hecho se estableció ese sesgo individualista que dejó en segundo plano el radical carácter dialógico y relacional de las personas.

Esta situación cambia profundamente en el siglo XX y contribuyen a ello dos tendencias, con diferentes autores desarrollando las ideas. Por un lado tenemos la llamada de atención sobre la naturaleza profundamente relacional del ser humano. En este sentido son contundentes las reflexiones de la corriente personalista, con autores como Buber, Rosenzweig, Nedoncelle, Mounier, Ricoeur y Levinas. Cada uno de nosotros es lo que es precisamente porque está en diálogo con otra persona y se ve interpelado hasta lo más profundo de su existencia por la presencia del otro, de la alteridad. Mi propio yo adquiere su identidad justamente porque está en diálogo con un *tú* que se dirige a nosotros y nos reconoce en nuestra irreductible y diferenciada identidad. Levinas lleva hasta el final este carácter relacional de la persona poniendo la apertura a la alteridad, en su dimensión ética, como el núcleo esencial de la metafísica. La receptividad, la hospitalidad y la conciencia profunda de estar en deuda con el otro que se nos presente a través del rostro, más incluso que a través del diálogo, se convierten así en aspectos esenciales, no accidentales de la personalidad. En la misma línea, aunque desde enfoques diferentes, se sitúan las aportaciones de los pensadores pragmatistas de Estados Unidos, en especial Mead, Peirce y Dewey. También para ellos las relaciones sociales son las que determinan la personalidad individual de cada ser humano, que siempre está en una red de relaciones que le permiten ser quien es. No en vano estos filósofos vincularon estrechamente el destino de la filosofía al de la democracia, incluyendo no sólo la libertad de opinión como requisito ineludible de la reflexión, sino también la discusión libre y abierta de las ideas mantenidas por cada persona.

En la medida de lo posible, por tanto, el aula tiene que convertirse en una comunidad de investigación, idea en la que ha trabajado sobre todo Matthew Lipman y otras personas que participan activamente en la difusión e

implantación de esa específica manera de entender la enseñanza de la filosofía. El primer rasgo que define claramente de qué estamos hablando es la relación dialógica simétrica que se establece entre el profesorado y el alumnado. Ya he mencionado algunas de las características fundamentales de la función docente y he comentado también algunas posibilidades de plantear unidades didácticas con un enfoque alternativo al que suele ser habitual. Una comunidad de investigación parte de un supuesto previo, de una convicción profunda que se admite casi como axioma: los niños y adolescentes son personas perfectamente capaces de embarcarse en un proceso de discusión racional (filosófico) sobre los temas que son relevantes en sus vidas. Su posición en la discusión, por tanto, no es en absoluto pasiva, sino fundamentalmente activa; con sus intervenciones mantienen vivo el diálogo filosófico y lo hacen crecer en una dirección determinada que no esta prefijada, sino que se va definiendo y precisando al hilo de la propia discusión. Ciertamente les falta experiencia y conocimientos, a veces también dominio del lenguaje e incluso es bastante posible que los intereses iniciales que plantean como objetivo de la reflexión compartida con sus compañeros no sean especialmente brillantes y perspicaces, en la medida en que no van más allá de los intereses fijados de antemano por la ideología de la sociedad en la que viven o del grupo de edad con el que conviven. Esas carencias son las que exigen la presencia de una persona con la adecuada preparación, con la que mantienen una relación a un tiempo simétrica y asimétrica.

La función de la profesora de filosofía se configura a partir de ese dato previo y del hecho innegable de su mayor dominio tanto de las destrezas propias de una reflexión filosófica como de los contenidos conceptuales que han enriquecido y hecho posible esa reflexión a lo largo de una fecunda tradición. El modelo inicial ya está definido básicamente por Sócrates con la metáfora del pez torpedo y con su machacona insistencia en que él realmente no sabía nada. Debe, por tanto, la persona que imparte filosofía actuar, en primer lugar, como instigadora de la discusión, llamando la atención sobre esos aspectos de la realidad que provocan nuestra perplejidad y admiración, como dije antes. A continuación debe contribuir a que el alumnado vaya desarrollando todas esas destrezas cognitivas y afectivas que configuran la actitud filosófica. Es, por tanto, más un facilitador de la discusión que hace posible que siga un orden, vaya progresando en la aclaración y resolución de los temas planteados y, si fuera el caso, llegue a una conclusión. Bien es

cierto que esta no tiene por qué ser una conclusión en la que estén de acuerdo todas las personas que han participado en el debate, ni tampoco tiene que ser la que el profesor había previsto de antemano o la que a él o ella le parece adecuada para el tema del que se trata. Al mismo tiempo la conclusión de un buen debate filosófico puede ser descubrir aspectos problemáticos que se nos habían pasado por alto, consolidar con nuevos argumentos las creencias que teníamos al empezar, revisar parte o todas esas creencias a la luz de las nuevas evidencias y argumentos aportados, darse cuenta de que el problema abordado no tiene, al menos por el momento solución… Es decir, son muchas las posibles conclusiones y diferentes personas de la misma comunidad de investigación pueden llegar a una de ellas, pero no a las otras. Y desde luego, no le corresponde en ningún caso al profesor, ni a ningún alumno por cualificado que sea, decidir cuál es la conclusión del debate para todos los miembros de la comunidad. En este sentido se aparta algo el modelo que aquí propongo del que ofrecía Sócrates tal y como nos ha sido transmitido en los diálogos platónicos. En estos, el filósofo griego adquiere un excesivo protagonismo, monopolizando en muchas ocasiones la discusión y convirtiendo el diálogo más bien en un hábil interrogatorio que termina precisamente donde el mismo Sócrates pretende. Es decir, el papel del profesor debe ser bastante enérgico en el sentido de lograr, en primer lugar con su propio ejemplo, que la discusión cumpla con las estrictas y rigurosas exigencias de un proceso filosófico de argumentación. Por el contrario, su función no consiste en convertirse en fuente de información para los alumnos de las teorías filosóficas que están en discusión y mucho menos en la persona que avala con sus opiniones una determinada opción. Estamos más cerca de las interesantes propuestas realizadas por Leonard Nelson a principios del siglo XX en Alemania, quien desarrolló el método socrático en un sentido que puede recordar igualmente a lo que, desde un planteamiento diferente, mantiene Freire acerca de la educación como práctica concienciadora.

Por otra parte, la comunidad de investigación exige un modelo de racionalismo similar al que planteaba Popper, recogiendo sugerencias de autores previos. Se parte de una concepción falibilista del conocimiento humano y de los procesos de reflexión, algo que ya había planteado anteriormente el mismo Peirce. La discusión se inicia porque nos situamos en una especie de tierra de nadie que describen muy bien las palabras del propio Popper: «Yo puedo estar equivocado y tú puedes tener razón y, con un

esfuerzo, podemos acercarnos los dos a la verdad». Esto es, confiamos todos en que es posible avanzar en el camino de la búsqueda de la verdad y la objetividad en el conocimiento; partimos del supuesto de que nuestras ideas son verdaderas y objetivas, pues en caso contrario no las mantendríamos con la energía y pasión que lo hacemos en una buena disputa filosófica; ahora bien, admitimos igualmente que la otra persona que mantiene ideas contrarias a las nuestras, puede tener razón y ser nosotros quienes estemos equivocados. Por eso discutimos con ella y escuchamos atentamente lo que nos dice, sometiendo a contrastación dura nuestras propias ideas y argumentos y los del contrario. Cabe igualmente la posibilidad de que al final descubramos que los dos estamos equivocados, lo que nos obliga a revisar las ideas de ambos. Y cabría incluso la posibilidad de que los dos tuviéramos razón, siempre que nos percatáramos de que estamos abordando el problema desde enfoques diferentes, pero no excluyentes sino complementarios.

No hace falta llevar esta posición hasta sus extremos más radicales, algo que hace, por ejemplo Hans Albert, quien reivindica la imposibilidad de llegar a un último fundamento de nuestra búsqueda, lo que nos sitúa en una permanente incertidumbre. Lo que pretende Albert más bien es inmunizarnos contra la obsesión por encontrar certezas y seguridades, pues eso nos hace proclives al dogmatismo. Del mismo modo pretende afirmar sin fisuras el impulso al conocimiento o el afán de verdad, y la apuesta consiste en jugar entre ambas, en un equilibrio tan fácilmente perdido como trabajosamente recuperado. Abandonemos por tanto la ilusión de un último fundamento incuestionable y admitamos qué es lo que realmente está a nuestro alcance y cuáles son las implicaciones últimas de pensar por uno mismo de forma crítica, creativa y cuidadosa. Y se trata además de no utilizar este antidogmatismo como un nuevo dogmatismo, puesto a cubierto de cualquier tipo de críticas precisamente porque niega la validez de todo intento de fundamentación última. La comunidad de investigación muere justo en el momento en el que damos por perdido cualquier esfuerzo por conocer la verdad y zanjamos rápidamente el debate con un simplificador «todo depende», que jamás aclara de qué depende con exactitud, o con una despectiva y condescendiente admisión del pluralismo que no va más allá de la falta absoluta de interés por indagar en nuestras ideas y en las de los demás.

Esto nos lleva igualmente a lo que propone la corriente hermenéutica,

independientemente de la orientación que adopte. Los seres humanos estamos enraizados en el lenguaje, somos lenguaje, como dice Gadamer, y la finalidad del lenguaje es la comunicación, entendernos unos con otros. Claro está que podemos emplear el lenguaje para objetivos bien distintos, como mentir, engañar, dominar a los otros, etc., pero esto son usos incorrectos del lenguaje por más que sean bastante frecuentes. La verdadera función del lenguaje es la comprensión mutua, y por ello cuando expresamos una proposición, es decir, cuando afirmamos o negamos algo, elevamos una pretensión de verdad, o sea que pretendemos que esta proposición sea reconocida como verdadera, y lo mismo suponemos de nuestros interlocutores. Pero sabemos igualmente que nuestra pretensión de verdad puede estar equivocada y que es necesario estar abiertos a lo que la hermenéutica llama la fusión de horizontes gracias a la cual somos capaces de entender realmente la posición del otro. Esto nos embarca en el denominado círculo hermenéutico; cualquier pregunta prevé su respuesta y presagiamos o anticipamos de antemano aquello que queremos conocer, por lo que se crea cierta circularidad en la comprensión. Podemos entender el círculo como Gadamer y ver en él un límite a cualquier intento de comprensión totalitaria, pero también es una liberación del conceptualismo abstracto que teñía toda investigación filosófica. O podemos continuar en la línea abierta por Heidegger, quien concibe la circularidad de la comprensión más como una oportunidad positiva que como una limitación meramente restrictiva. A través de la facticidad y del lenguaje se produce el encuentro con el ser, que es el que, en última instancia, decide y dispone del hombre. El ser, además, dada la riqueza y profundidad de su propia entidad, admite siempre más de una posible aproximación mediante el lenguaje —y no sólo con el lenguaje—, con lo que la diversidad de interpretaciones, siempre que se sometan al proceso de argumentación, enriquece nuestra relación con la realidad.

Y de aquí pasamos a un último aspecto de la comunidad de investigación en el que han profundizado sobre todo los autores de la segunda etapa de la escuela de Frankfurt, con Habermas en primera línea. La comunicación debe llevarse adelante cumpliendo las cuatro reglas o pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad (o sinceridad) y rectitud. Aludí a ellas en parte al insistir en la importancia que se debe dar al razonamiento formal y la lógica conversacional, pero en este caso avanzamos un poco más y nos situamos ante ideas reguladoras del propio funcionamiento interno de una

comunidad de investigación. Todos aspiramos a hacernos entender y exigimos además que los participantes se encuentren en igualdad de condiciones en el momento de intervenir en la discusión. Ninguna aportación puede ser excluida en principio y a ningún participante se le puede negar el acceso a la palabra; es más, se le debe ayudar para que pueda expresarse adecuadamente, creando además las condiciones de participación que hagan posible esa igualdad de todas las personas. La comunidad ideal de habla desvela así su carácter de ideal regulador del diálogo, en lo que estos autores presentan como una pragmática universal. La comunidad de habla no oculta su profundo sentido ético y su implicación en la construcción de sociedades democráticas. Abre además el camino para introducir la intersubjetividad, que plantea el problema de la búsqueda de la verdad en un marco diferente al que propone la contraposición entre objetividad y subjetividad. Cierto es que, en coherencia con lo anterior, lo importante es que esta comunidad de investigación que aspira a ser comunidad ideal de habla no está orientada tanto a la consecución de consensos, aspecto en el que insisten con exceso Habermas y Apel, cuanto a la discusión abierta de los problemas, empezando por la discusión sobre cuáles son los problemas que hay que plantear. A veces se llegará a un consenso, pero no es algo necesario y en algunos casos es bastante probable que no sea deseable.

Los temas abordados por la filosofía

Como ya comenté en el capítulo anterior, la filosofía no se reduce a una actividad, a una forma muy específica y peculiar de reflexionar, por más que sea ese estilo el que mejor define a los filósofos, diferenciándolos de otras personas que también se dedican al pensamiento y la investigación. Es más, muchos de los rasgos anteriores pueden encontrarse igualmente en otros ámbitos; la investigación científica, ya sea en el ámbito de las ciencias naturales, de las sociales o de las humanas, está igualmente marcada por la curiosidad y el asombro, por la exigencia de mantener una actitud propia de personas razonables y por ejercer su actividad de investigación en el marco de una comunidad de personas que comparten intereses y procedimientos. Es más bien la radicalidad en el ejercicio de esas tareas así como la adecuada combinación de todas ellas en un mismo proyecto de búsqueda de la sabiduría, lo que puede diferenciar la filosofía de otras actividades. Y

también la selección de algunos temas que suelen pasar desapercibidos, o simplemente darse por supuestos, en tareas de investigación y reflexión que se centran en temas más concretos. Basta con repasar los libros que, en general, se presentan como introducción a la filosofía, para darse cuenta de que hay algunos problemas que parecen ser recurrentes y que se han venido discutiendo a lo largo de la historia. No es necesario adscribirse a la precisa propuesta de Heimsoeth, que mencionaba seis grandes temas en la metafísica occidental, para aceptar que, con coincidencias y divergencias, hay temas que aparecen de forma reiterativa en la tradición filosófica occidental, configurando así un corpus de contenidos que debe estar presente en una asignatura de filosofía.

Si tomamos como referencia el programa oficial actualmente vigente en la Comunidad Autónoma de Madrid, podemos ver una enumeración de temas que constituyen sin duda un posible y defendible núcleo temático de una introducción a la filosofía, teniendo en cuenta, como ya dije, que es prácticamente imposible tratar todas esas cuestiones en un único año académico. Se inicia la propuesta con un tema sobre el saber filosófico; aunque es un problema clásico en la filosofía, es posible que sea mejor, dada la escasez de tiempo, dejarlo para el final, como reflexión sobre lo realizado en el aula que permite perfilar las características más salientes de la actividad filosófica. El programa presenta a continuación cinco grandes bloques temáticos: el conocimiento, la realidad, el ser humano, la acción humana y la sociedad. Cada uno de ellos se subdivide a su vez en otros temas; algunos corren el riesgo de dar pie a una especie de divulgación general sobre saberes específicos, y a eso invitan enunciados como «biogénesis y antropogénesis», «el ser humano a la luz de la psicología» o «el mundo físico y la ciencia», pero la mayor parte están en la onda de esos grandes temas de la tradición occidental: «Metafísicas espiritualistas y materialistas», «Grandes problemas metafísicos», «Problema de la verdad», «reflexión filosófica sobre el ser humano», «arte y estética» o «fundamentación de la ética», por mencionar sólo algunos de ellos. En el programa vigente unos años antes, ocurría algo similar, aunque posiblemente la formulación de los temas dejaba menos espacio a divulgaciones genéricas sobre los conocimientos actualmente aceptados en diversos campos de la ciencia. En ese programa, los cuatro grandes bloques se titulaban «el sentido de la existencia humana», «la verdad y el conocimiento», «ética y filosofía social y política» y «la realidad».

Esas dos, muy brevemente expuestas, son dos opciones entre otras muchas. La verdad es que uno puede quedarse con Platón, recordando aquella frase de Whitehead para quien la filosofía occidental no pasaba de ser notas a pie de página en los diálogos platónicos. Allí, aunque de forma algo dispersa se encuentran casi todas las cuestiones que van a ocupar el pensamiento de quienes se han dedicado posteriormente al ejercicio de filosofar. Un buen curso de introducción podría partir de los mitos que Platón incluía en sus obras para aclarar los puntos más controvertidos o más difíciles de su pensamiento; la lectura de esos mitos lleva a los alumnos a plantearse un conjunto de temas propio de una buena reflexión filosófica, empezando por el problema de la verdad, el conocimiento, la belleza, las relaciones entre alma y cuerpo, el destino del ser humano, la justicia social, la bondad… También es posible fijarse en el primer gran filósofo sistemático, Aristóteles, y seguir el índice que él mismo plantea en la metafísica, donde se encuentra el núcleo duro de la reflexión filosófica. En este caso, no son los textos del mismo Aristóteles los que pueden servir de punto de partida para personas que se inician en la filosofía, pues tienen ya un nivel técnico que los hace difícilmente comprensibles, pero sí pueden utilizarse, una vez iniciada la discusión sobre algunos de los temas que Aristóteles plantea en esa obra central, o en otras en las que también aparecen problemas básicos de la filosofía. Leídos para aclarar, ampliar o documentar una discusión, enriqueciendo de ese modo el vocabulario del alumnado y su dominio de los aspectos más relevantes del tema, esos textos aristotélicos, como los de otros posibles autores, constituyen, un buen e ineludible elemento de una formación filosófica.

Otra opción para seleccionar los temas fundamentales es plantearse las grandes preguntas kantianas, opción que suele contar con una notable aceptación dado que tiene una doble ventaja: parte en primer lugar de preguntas, lo que siempre es un buen modo de abrir la discusión, y afronta directamente las grandes cuestiones, dejando quizá algo marginadas las más clásicas de la metafísica, si bien es cierto que pueden ser abordadas incluyendo las antinomias que el mismo Kant analiza en su crítica. Resulta, por tanto, sumamente atractivo, articular una introducción a la filosofía con esas cuatro preguntas. La primera, ¿qué podemos conocer?, da paso al problema del conocimiento y la verdad, pero permite seguir hacia los temas más propios de la metafísica. La segunda pregunta, ¿qué debemos hacer?, es

una buena introducción a todos los problemas relacionados con la acción humana, desde los más específicamente éticos hasta los que guardan relación con la técnica o la vida social. A continuación se abre la pregunta sobre lo que nos es lícito esperar, con el centro de atención puesto en la filosofía de la religión, y también en la muerte o en ideales más inmanentes, como los que apuntan a una sociedad ilustrada en la que impere la paz perpetua. Se cierra la propuesta kantiana con una pregunta global, de marcado carácter antropológico, ¿qué es el ser humano?, en la que se afronta el desafío de dotar de sentido a la propia existencia ejerciendo el uso autónomo de la razón. Eso sí, no conviene olvidar que Kant se preguntaba por el hombre y posiblemente, dada las opiniones que tenía sobre las mujeres, éstas no estuvieran del todo incluidas en la pregunta anterior.

Como podemos ver, las posibilidades de articular un curso de introducción a la filosofía son diversas. Cualquiera de las anteriores es válida, pues recoge temas centrales que no deben faltar en un curso de ese tipo. Ampliando un poco más el abanico de posibilidades, personalmente siempre me ha parecido muy sugerente optar por el enfoque que consolidaron los filósofos escolásticos medievales. Elaboraron una sólida reflexión en torno a lo que ellos llamaron los trascendentales del ser: la unidad, la verdad, el bien y la belleza. Son cuatro grandes cuestiones de indiscutible calado metafísico y permiten delimitar con precisión un ámbito específicamente filosófico que, de no ser tratado en el marco de esta asignatura, no será nunca objeto de seria reflexión para el alumnado, por más que sean temas de insoslayable relevancia para la vida de los seres humanos quienes tendrán que habérselas con ellos, independientemente de que les hayan dedicado un tiempo a la reflexión sosegada en su etapa escolar. El talante antimetafísico de una gran parte de la filosofía contemporánea, al que ya hice alusión anteriormente al hablar de algunos reduccionismos que condicionan la enseñanza de la filosofía, ha podido provocar una cierta marginación o rechazo de esos temas, pero constituyen con rotunda claridad el eje sobre el que debe pivotar de una manera u otra un programa de introducción a la filosofía.

Lo dicho hasta aquí es una propuesta para un curso general de introducción, pero puede darnos también alguna pista para cualquier otra asignatura que aparezca en la programación oficial de un plan de estudios, como fue el caso reciente de «Ciencia, tecnología y sociedad». Ciertamente ya no podemos discutir los temas más generales, pero sí debemos optar por un tratamiento

genuinamente filosófico de cualquier temática que se nos plantee. Fue Husserl quien introdujo una sensata distinción entre las ontologías regionales y la ontología general. Esta última sería la que abordaría los problemas nucleares de la metafísica, mientras que las otras lo que permitían era, siguiendo el lema de ir a las cosas mismas, realizar una reflexión filosófica sobre un ámbito muy específico de la realidad. El hilo conductor del método fenomenológico basta para garantizar el talante filosófico del tratamiento de los temas: se trata de poner en suspenso lo que ya sabemos o damos por supuesto de eso de lo que estamos hablando, para llegar a la esencia misma de las cosas. Nos impone llevar hasta el final, aplicada a un ámbito específico de la realidad, la exigencia de no dar nada por supuesto, el requisito de romper con la actitud natural y acceder de ese modo a lo que las cosas son, soslayado u ocultado hasta ese momento por el trato cotidiano, en absoluto crítico, que mantenemos con ellas. No parece necesario exponer con más detalle el método fenomenológico ni entrar en la discusión de los aspectos debatibles del mismo. Basta con señalar el enfoque puesto que nos permite abrir nuestra actividad hacia cualquier temática, por superficial o trivial que pueda parecernos en un momento determinado. Resolvemos además un posible problema que se derivaba de una propuesta abierta en la configuración de un programa de iniciación a la filosofía. Como ya dije en su momento al hablar del diseño de una unidad didáctica, ofrece notables posibilidades pedagógicas articular la enseñanza en torno a problemas o proyectos de trabajo que son seleccionados por los propios alumnos de acuerdo con sus específicos intereses. El enfoque husserliano, con las exigibles adaptaciones al contexto concreto en el que estemos, nos permitirá que, sea cuales sean esos temas, a lo largo de un curso académico nuestros alumnos terminen completamente familiarizados con la reflexión filosófica y hayan, con bastante probabilidad, abordado un repertorio significativo de los grandes temas que recogía en los temarios enumerado un poco más arriba.

Referencias bibliográficas

Dos autores son fundamentales para entender plenamente el enfoque de la enseñanza de la filosofía. Uno es Matthew Lipman, cuyas obras: *La filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación* ya he citado en varias ocasiones. El otro autor es John Dewey, tanto en su obra pedagógica central:

Democracia y educación (Morata, Madrid, 1995) como en el texto en el que define el papel de la filosofía: *La reconstrucción de la filosofía* (Barcelona, Planeta Agostini, 1986). Luego es bueno recurrir a varios libros básicos de didáctica de la filosofía en los que se exponen ideas complementarias a las que aquí se exponen. Ya he mencionado los más básicos en el capítulo anterior. Podemos añadir la aportación de Oscar Brenifier, ya citada anteriormente: *Enseñar mediante el debate*. Dada la importancia que doy a la comunidad de investigación, conviene citar algunas referencias, aparte de las de Lipman, autor que ha desarrollado con claridad el concepto de comunidad de investigación aplicado a la enseñanza de la filosofía. Podemos empezar por Charles Peirce, del que se pueden leer varios ensayos incluidos en la antología: *El hombre, un signo* (Barcelona, Crítica, 1988), por ejemplo, «La fijación de la creencia», «Cómo esclarecer nuestras ideas», «Por qué estudiar lógica?» o «Lógica utens, lógica docens». Ann Sharp y Laurance Splitter, colaboradores de Matthew Lipman, han ampliado y desarrollado el concepto de comunidad de investigación en *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación* (Buenos Aires, Manantial, 1998). En ese mismo sentido de ampliar y profundizar está el trabajo de Marie France Daniel: *La philosophie et les enfants. L'enfant philosophe. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey* (Québec, Les Editions Logiques, 1992). Una reflexión teórica sobre el concepto de comunidad de investigación, profundizando en el pragmatismo y en Habermas, lo tenemos en Teresa de la Garza: *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula* (Madrid, Visor, 1995).

Me llevaría muy lejos mencionar referencias bibliográficas de los autores que he citado al exponer el concepto de comunidad de investigación. Popper ha expuesto sus ideas en numerosos libros; posiblemente la que más nos puede servir para entender el alcance educativo del racionalismo crítico que él defiende sea la clásica: *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona, Paidós, 1988), la cita que incluyo corresponde a las páginas 392-393 de esta edición. De Hans Albert merece la pena: *Razón crítica y práctica social* (Barcelona, Paidós, 2002). Muchas son las cosas que se pueden leer de Gadamer, pero bastan algunos de los ensayos recogidos en dos pequeñas antologías de escritos suyos: *La herencia de Europa* (Barcelona, Península, 1990) y *La razón en la época de la ciencia* (Barcelona, Alfa Argentina, 1981).

4.3. La enseñanza de la historia de la filosofía

Todo lo anterior podría bastar para ofrecer una propuesta concreta en la que se recogen los rasgos fundamentales de la enseñanza de la filosofía, incluyendo claro está los procedimientos y los temas o, por seguir el vocabulario actualmente vigente en España, los contenidos procedimentales y los contenidos conceptuales. La tradición reciente, presente además en otros países, exige que prestemos una especial atención a dos asignaturas que están incluidas en nuestro sistema educativo. La primera de ellas es la historia de la filosofía (muy valorada por el profesorado de filosofía), siendo la segunda la ética (exigida por las autoridades académicas, en especial bajo el rótulo de formación cívica). De esta última hablaré en el siguiente apartado, por lo que ahora abordaremos cómo se puede plantear la historia de la filosofía. Las consideraciones que siguen tienen un carácter general, por lo que serían necesarias algunas adaptaciones, fáciles por otra parte, teniendo en cuenta si la historia se presenta como curso de introducción, como ocurre en el bachillerato italiano, o, ese es nuestro caso, como un segundo curso que cuenta con la experiencia previa del alumnado en la discusión de problemas filosóficos. Desde luego no estoy contemplando en ningún caso una enseñanza de la historia de la filosofía para especialistas, esto es, para personas que ya tienen una aceptable formación filosófica y han decidido seguir estudios superiores en los que pretenden profundizar su formación filosófica.

Algunas consideraciones problemáticas

El primer problema que es necesario resolver procede de la misma denominación de la asignatura. Un enfoque posible nos llevaría a resaltar la primera palabra, la historia, centrando por tanto nuestros objetivos en los que son propios de la enseñanza de la historia en general, si bien teniendo las obras de los filósofos como contenido principal del estudio. Nos dedicaríamos, por tanto, a realizar una tarea historiográfica en la que la reflexión filosófica no sería el centro de interés, sino más bien algo propiciado por el simple hecho de que hablamos de filósofos y sus reflexiones van a provocar sin duda las del alumnado con cierta frecuencia.

Otra posibilidad es considerar la historia de la filosofía como una continuación de un curso de introducción a la filosofía. En este enfoque, las diferentes corrientes filosóficas o los diversos autores son presentados como respuestas a problemas que en cierto sentido siguen vigentes y que pueden contribuir a profundizar y consolidar la reflexión filosófica y los objetivos que la acompañan; de esos problemas se habría hablado ya en el curso anterior. La historia pasa a ser un pretexto y lo que requiere nuestra máxima atención son los problemas y las respuestas ofrecidas a los mismos en la medida en que nos ayudan a entender los problemas actuales y las soluciones que nosotros mismos les estamos dando. Lo más probable es que se opte por soluciones de carácter intermedio que pretenden mantener un cierto equilibrio entre la necesidad de comprender los grandes períodos y autores en los que se desarrolla la tradición filosófica occidental y los grandes problemas que siguen siendo relevantes para los seres humanos contemporáneos. Esa es, por ejemplo, la posición que mantiene la programación oficial de la historia de la filosofía en la Comunidad Autónoma de Madrid que, aun insistiendo fundamentalmente en la dimensión histórica de la asignatura, considera objetivos irrenunciables de la misma algunos que son fundamentales en una introducción a la filosofía.

La anterior observación da pie a una segunda reflexión que guarda estrecha relación con esa doble opción. Ya he mencionado en el capítulo anterior la diferencia que se puede establecer, siguiendo a Kant, entre una filosofía más esotérica y otra más exotérica. Pues bien, de algún modo esto se reproduce con matices propios en el caso de la historia. Una opción más esotérica tiende a dar importancia a la historia interna de la filosofía; es decir, se pone el énfasis en el diálogo mantenido por los filósofos con otros filósofos en la discusión de los problemas que consideran relevantes en un momento determinado. El ejemplo que mejor puede ilustrar esta opción es la exposición sobre los debates entre el racionalismo y el empirismo desde Descartes a Kant. Lo que interesa es el enfrentamiento de las diversas posiciones sobre el carácter, alcance y límites del conocimiento humano, dando además la posibilidad de seguir una discusión para la que se ofrece una posición final integradora de las posturas enfrentadas. En el mismo sentido estaría la sucesión generacional que va de los sofistas a Aristóteles. El problema aquí radica en que podemos escorarnos excesivamente hacia enfoques académicos, propios más bien de especialistas interesados en seguir

el hilo de una problemática, las diversas aportaciones y la progresiva profundización de la reflexión sobre la misma. Eso conlleva un nivel de discusión que suele estar lejos de un alumnado que recién se ha introducido en la filosofía. Al mismo tiempo parece que se opta por una visión interna del desarrollo de la filosofía, pasando un poco por alto cuáles eran los problemas específicos que estaban intentando resolver los filósofos cuando elaboraban sus teorías. Siguiendo con el ejemplo anterior, esta opción puede marginar e incluso perder la profunda articulación que se da entre las reflexiones gnoseológicas cartesianas en el *Discurso del método* y los problemas a los que la sociedad barroca tiene que afrontar.

Frente a ese enfoque es posible plantear la asignatura desde los problemas a los que tuvieron que enfrentarse los filósofos. Lo que nos interesa en este caso es entender cómo era el contexto global en el que vivieron determinados pensadores y cuáles eran las preguntas fundamentales que en esa situación desafiaban la capacidad de reflexión de los seres humanos. No se trata de limitarse a una contextualización esquemática de la época correspondiente, sino más bien al esfuerzo de entender por qué dieron ese particular enfoque a su reflexión, a qué se debió que dieran prioridad a unas cuestiones o temas sobre otros y por qué sus respuestas se articularon del modo en que lo hicieron. En este caso nos interesa igualmente hacer ver en qué medida lo que hacían los filósofos guardaba relación muy directa con otras actividades intelectuales o artísticas de la misma época; los intelectuales, independientemente de la actividad en la que desplieguen su creatividad reflexiva, beben en las mismas o similares fuentes, tratan problemas semejantes y ofrecen soluciones tentativas que van abriendo caminos al conjunto de la sociedad a la que pertenecen. Dependiendo del momento y del contexto, puede ser una u otra producción intelectual la que lleve la voz cantante u ofrezca soluciones más novedosas, pero las demás no le van a la zaga y es parcialmente injusto afirmar, como hacía Hegel, que la filosofía es la lechuza de Minerva que levanta su vuelo al atardecer. Es cierto que su enfoque radical y globalizador favorece un cierto retraso de la filosofía respecto a otras actividades; sin embargo, entendida como savia vivificadora del árbol del saber humano, no es tanto un producto final cuanto una presencia permanente.

Retomando por otra parte las sugerencias elaboradas desde la filosofía hermenéutica contemporánea, nuestra relación con el pasado no es en

absoluto ingenua, sino que se hace engrosada por una ininterrumpida historia en la que han ido acumulándose lecturas y relecturas de los autores del pasado. Es la llamada historia efectual, lo que significa que cuando leemos, por ejemplo, a Platón, lo leemos ya con el poso dejado en nuestra cultura por las sucesivas lecturas de su obra, desde contextos diversos y a partir de problemas también distintos. Por otra parte, nos acercamos a los textos clásicos desde nuestros propios intereses y preocupaciones, con problemas que en parte pueden coincidir con los que trataban esos autores pretéritos, pero en gran parte no son exactamente iguales. Eso implica que nos interesa el pasado en la medida en que aclara nuestro presente y es éste el que determina la lectura que de aquél hacemos, algo que se acentúa todavía más cuando tratamos autores y textos que se han convertido en clásicos, precisamente porque sus propuestas y reflexiones siguen teniendo vigencia. De este modo, la historia de la filosofía será siempre un cierto compromiso entre el pasado y el presente; recuperar aquél nos va a exigir siempre un serio esfuerzo de descentramiento para poder entender, sin deformar, lo que realmente estaban planteando esos autores clásicos. Pero al mismo tiempo, no tendría mucho sentido ese paseo por la historia si no contribuyera a clarificar los problemas con los que nos ocupamos en la actualidad. Una vez más, recurriendo a la terminología hermenéutica, nos comprometemos a una fusión de horizontes que nunca puede ser del todo completa.

Como mencioné al recorrer sumariamente la historia de la enseñanza de la filosofía en España, a partir de los años ochenta, la historia de la filosofía no se entiende si no es en contacto directo con los textos originales. Es decir, uno de los objetivos prioritarios es que el alumnado tenga la ocasión de leer textos clásicos, ya no fragmentarios sino de una cierta entidad, a ser posible obras completas o al menos capítulos enteros de una obra. La selección de las obras más adecuadas no es en absoluto tarea sencilla. Es necesario tener en cuenta lo que acabamos de exponer, lo que nos lleva, para empezar, a seleccionar textos que sean accesibles, esto es, que puedan ser leídos con facilidad por personas con escaso conocimiento de la filosofía. Una parte importante de las obras de los grandes pensadores nunca fueron escritas como tratados de divulgación; consisten más bien en textos muy elaborados dirigidos a especialistas o gente familiarizada con los problemas y soluciones tratados. Previo a esto, pero también muy directamente relacionado con ello, tenemos el serio problema de elaborar un canon de los autores que merecen

ser tratados en un curso de historia de la filosofía. Una extraña combinación de modas culturales y de inercias académicas lleva a acortar muy seriamente la lista de filósofos o pensadores que pueden ser incluidos, como ocurre en el caso de los programas de historia de la filosofía vigentes en nuestro país, pero esa lista puede cambiar profundamente si tenemos en cuenta algunos criterios que vengo defendiendo en este trabajo. Recordemos lo que en su momento dije sobre la implicación de la filosofía con la democracia y con las tradiciones marginadas. Eso, unido a otras consideraciones importantes ya tratadas, nos puede llevar a decisiones a primera vista chocantes. Pensemos por ejemplo en lo que podría significar incluir a Simone Weil o Quevedo, como pensadores representativos de sus respectivas épocas.

La historia de la filosofía como historia de las ideas

Aceptadas las consideraciones previas, estimo que lo más adecuado en un curso introductorio es plantear una historia de las ideas. El término como tal fue acuñado por Lovejoy en los años treinta y tuvo una enorme fecundidad a partir de ese momento; donde mejor expuso su posición, y la llevó a la práctica, fue en su obra *La gran cadena del ser*. Basta recordar la existencia de una revista específica y la elaboración de una obra como el *Dictionary of the History of Ideas* para darse cuenta de la importante contribución de este enfoque. Su propuesta, si bien era innovadora, no procedía del vacío y no podría entenderse sin la aportación previa de autores como Dilthey o Burckhardt. Por otra parte son muchos los autores que posteriormente han venido trabajando en diferentes campos que podemos denominar como historia intelectual o historia de la cultura. El grupo más importante es el que está congregado en torno a lo que se llama historia de las mentalidades, orientación desarrollada fundamentalmente en Francia y que tiene sus exponentes más significativos en Mandrou, Duby y Vovelle. Tampoco el concepto de mentalidad nos ayuda mucho a precisar de qué estamos hablando, aunque se puede detectar un claro aire de familia en esos historiadores, al tiempo que nos han enseñado a mirar más allá de las obras de los grandes autores clásicos. Los planteamientos de Maravall en el ámbito de las ideas políticas, o los de Panofsky y Francastel en el de la historia del arte suponen igualmente aportaciones decisivas en el campo que estamos intentando delimitar. Otros autores como Delumeau y Burke han realizado aportaciones muy brillantes.

No cabe la menor duda de que la historia de las ideas es algo más amplio que la propia historia de la filosofía. Ésta, tal y como se entiende y se practica, sería un dominio especializado que centra su atención en el análisis detallado de las obras de los grandes, o no tan grandes, filósofos. Cuando hablamos de historia de las ideas, sin embargo, nos referimos a algo que puede detectarse en la literatura, en el arte, en la ciencia, en las fiestas populares o en muchas otras manifestaciones de diverso signo, manifestaciones todas ellas de cómo los seres humanos de una época se ven a sí mismos e intentan dar sentido a sus vidas. Rompen en cierto modo dos tipos de limitaciones: podemos encontrarlas más allá de las obras específicamente filosóficas (bastaría, por ejemplo, recordar la idea del «sueño» que emplean Descartes, Quevedo, Shakespeare, Calderón o Valdés Leal); y podemos rastrear su presencia más allá de las élites intelectuales, sean estas filosóficas, científicas, artísticas o literarias (recordemos la obra de Bajtin sobre Rabelais o los estudios de Christopher Hill sobre los predicadores del s. XVII en Inglaterra).

Defiendo, por tanto, un enfoque global, reforzado por el hecho de referirnos a un estilo cultural, a un *talante de época* que, de alguna manera, ha configurado la forma de pensar y actuar de los seres humanos que han vivido en esos momentos. Podemos recordar las aportaciones de Goldmann quien, siguiendo a Lukacs, hablaba en su obra sobre Pascal y Racine, *El dios oculto*, de la «visión del mundo», entendiendo por tal el conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúne a los miembros de un mismo grupo y les define como tal. Del mismo modo podemos utilizar el concepto de «estructura histórica» elaborado por Maravall, quien se refería a «la figura —o construcción mental— en que se nos muestra un conjunto de hechos dotados de una interna articulación, en la cual se sistematiza y cobra sentido la compleja red de relaciones que entre tales hechos se da». Ese *talante de época* resuena de igual manera en las últimas páginas de *El Buscón* y el capítulo segundo del *Discurso del método*; o en la difusión del rezo del rosario por los dominicos, la concepción de la mujer de Santo Tomás de Aquino y el caballero que lucha en un torneo sin armadura por complacer a Leonor de Aquitania. Es cierto que los planteamientos oficiales actuales son más sensibles al contexto de lo que eran en épocas anteriores, pero se sigue dando prioridad a la historia interna de la filosofía y la visión del mundo propia de una época específica no deja de ser una referencia vaga a la que se

hace alusión sin excesiva convicción. Se da prioridad a los problemas disciplinares de la filosofía y se olvida la fecundidad que puede tener respetar esos conjuntos epocales de los que hablamos, con etapas ya consagradas en la historia como son el Barroco o la Ilustración. No es de extrañar que Ryle, citado por Rorty, terminara diciendo que «la existencia de nuestras clásicas historias de la filosofía» era «una calamidad, y no el mero riesgo de una calamidad».

En nuestro caso tiene clara prioridad la historia de la filosofía occidental, pero nuestro enfoque debiera aplicarse con fecundidad a otras tradiciones culturales. No basta en estos momentos con reconocer de forma constante lo que nuestra propia tradición debió al «otro», es decir, a los que no fueron parte de nuestra cultura pero que ayudaron a construirla, bien aportando su sabiduría, como es el caso de egipcios, babilonios o árabes, bien porque su brutal explotación permitió a occidente disponer de ocio suficiente para desarrollar su propia visión del mundo, como es el caso de la explotación de América, áfrica y Asia o la trata de esclavos, o de los campesinos y trabajadores sometidos a condiciones de existencia brutales en las mismas sociedades europeas. Urge más bien dar cabida, por somera que sea, a algunos ejemplos de las tradiciones «filosóficas» no occidentales. Por otro lado, en los momentos actuales, tiempos difíciles en los que los problemas parecen desbordarnos, la única manera de evitar una posible vuelta regresiva a la barbarie tribal y la mejor manera de propiciar una interculturalidad tolerante y fecunda, es partir de las propias raíces. Bien es cierto que no se hace para defender nuestras señas de identidad a toda costa, protegiéndonos de las amenazas que, supuestamente, proceden de los de fuera; se hace más bien para aportar lo mejor que llevamos dentro a la elaboración de una nueva visión del mundo que sólo puede nacer del diálogo de todos los implicados. Y parte de lo mejor de nosotros mismos es precisamente la herencia filosófica occidental, entendida ésta como la pretensión de que la discusión y justificación racional de nuestras creencias y opciones es condición necesaria para la construcción de una sociedad justa en la que los seres humanos puedan vivir bien. Y ver cómo esas señas de identidad entran en el momento actual en diálogo fecundo con otras tradiciones para hacer frente a los problemas que plantea un mundo en el que los nichos ecológicos culturales han cedido ante un acelerado proceso de intercambio y fusión.

Quizá algunos piensen que optar por la historia de las ideas constituye una

opción demasiado vaga y difusa. Cuando presentamos por primera vez esta propuesta, algunos defensores de ese género doxográfico de la historia de la filosofía académica sugirieron que estábamos ofreciendo una versión *light* de la filosofía, privando así a los alumnos de introducirse en unos sistemas sólidamente elaborados, llenos de saber, científicamente riguroso. En el fondo, esta opción es coherente con todo lo que hasta aquí llevo dicho sobre los rasgos distintivos de la actividad filosófica, planteada como algo que se presenta a personas no especializadas académicamente en la misma, principalmente adolescentes y jóvenes, pero no sólo ellos. Quienes defienden el enfoque más consolidado por la tradición académica es posible que partan de una concepción diferente de la actividad filosófica. Ahora bien, más allá del importante problema filosófico subyacente, existe un problema pedagógico de primer orden: ¿Qué puede aportar la historia de la filosofía a los adolescentes del último curso de bachillerato?, ¿qué tipo de historia de la filosofía es la más adecuada para contribuir a su formación personal? Las programaciones oficiales ofrecen algunas ideas valiosas al respecto, pero no van hasta el final como yo intento hacer aquí; planteo rebasar una definición muy estricta de la filosofía, es decir, una concepción de la historia de la filosofía como especialización centrada en el análisis y comprensión de las ideas más técnicas de los filósofos más importantes. El núcleo esencial de la historia de la filosofía debe situarse en su contribución al desarrollo de una capacidad de reflexión radical sobre los problemas básicos del sentido de la existencia humana y del saber y al mismo tiempo en la toma de conciencia de la génesis histórica —más bien la genealogía, para hacerme así eco de un enfoque claramente pertinente— de las ideas que han configurado nuestra propia visión del mundo. Por otra parte, la historia nos ofrece una posibilidad fecunda de comprender cómo esas visiones del mundo penetraban todas las manifestaciones culturales de una determinada época y se explayaba en producciones diversas, tanto en la «alta» cultura como en la vida cotidiana de las personas. Y al hacerlo nos ayuda a salir de nuestro propio horizonte histórico, con la consiguiente apertura mental que proporciona el darse cuenta de que la relación con el mundo y con nosotros mismos puede realizarse desde paradigmas muy distintos.

Está aquí en juego, por tanto, un aprendizaje significativo de la historia de la filosofía. Ahora bien, la propia experiencia pedagógica parece mostrar con cierta claridad que esto se dificulta notablemente cuando presentamos como

punto de partida los problemas más técnicos y académicos de la filosofía. Por recurrir a un ejemplo conspicuo, pensemos en el texto de Kant propuesto en el distrito universitario de Madrid en estos momentos. El marco global es la edad moderna y más en concreto la Ilustración. Pues bien, para discutir sobre la moral kantiana y sobre la relevancia que ha tenido para la comprensión del mundo actual, se elige un texto que hace la tarea casi imposible, a pesar de que el tema es cercano a los intereses del alumnado y está probablemente presente en su manera de entender la bondad moral. El alumnado debe hacer una lectura integral de *La fundamentación de la metafísica de las costumbres* un texto que en su origen no fue destinado al público general, sino al que ya disponía de cierta formación filosófica y manejaba un vocabulario técnico que plantea serias dificultades al alumnado y al profesorado, que debe realizar esfuerzos denodados para que sus alumnos puedan entender algo. Ciertamente hubiera sido posible seleccionar algún texto todavía más abstruso, pero el problema que debemos resolver es el mismo; según los textos que elijamos y el enfoque que demos, el esfuerzo de aprendizaje del alumnado se escorará hacia la pura comprensión, a ser posible significativa, de las ideas de un autor o hacia la comprensión de los problemas que abordaba y de las soluciones que ofrecía del mismo, contrastándola con las modulaciones actuales del ese problema y con las soluciones que ahora se le dan.

La historia de las ideas nos sitúa en un marco de trabajo más accesible para el alumnado, aunque no deje de revestir alguna dificultad en muchos momentos, pues en todo caso la filosofía exige un serio esfuerzo intelectual. La implicación en una discusión filosófica, el reconocimiento de unos problemas, la capacidad de enjuiciarlos críticamente, se potencian notablemente cuando en el aula nos situamos en el marco conceptual delimitado por las grandes ideas que han definido una época. Esas ideas están más próximas a los intereses del alumnado, sin renunciar por ello a despertar nuevos intereses que les pongan en contacto directo con los grandes clásicos de la filosofía. Por último, una historia de las ideas permite realizar una mejor tarea de integración de los diferentes saberes adquiridos a lo largo de los estudios secundarios y del propio bachillerato, reforzando un sentido de globalidad e interrelación que suele ser bastante magro al finalizar el bachillerato. Un riesgo siempre presente en nuestro sistema educativo es que el alumnado, después de terminar sus estudios de enseñanza secundaria, tenga una

percepción de los diferentes saberes como compartimentos estancos. La prioridad la tienen las disciplinas, en lugar de los problemas; estos últimos rara vez pueden ser abordados desde una única área, lo que permite comprender el carácter siempre sesgado o parcial de los estudios académicos. Desde la historia de las ideas, la articulación de los diferentes saberes no es algo superfluo o marginal que se introduce a pie forzado en algunos momentos del programa. Favorece, e incluso exige, un trabajo interdisciplinario lo que conlleva fructíferas consecuencias pedagógicas. En el mismo sentido, permite abordar con mayor facilidad temas transversales, a los que cada vez se concede más importancia, como un nuevo enfoque para superar la fragmentación del saber y la separación metodológica y teórica que se produce entre los diferentes departamentos o seminarios de un centro de secundaria. Es de este modo una forma muy adecuada de abordar el pensamiento de la complejidad, tal y como lo define Edgard Morin, quien además considera que la complejidad debe ser uno de los ejes de la educación en la actualidad, y también de la reflexión filosófica o de todo tipo de reflexión.

Aspectos diferenciadores de la historia de las ideas

Parece necesario delimitar con algo más de precisión en qué consiste una historia de las ideas. En primer lugar, se trata de seleccionar las ideas fundamentales que orientan a los seres humanos en una época y procurar analizar cómo esas ideas se van manifestando en diversos campos y se convierten en ejes de donación de sentido de la actividad de esos mismos seres humanos. Puede ser útil en este sentido utilizar el concepto de ideología, aunque privándolo de dos interpretaciones parciales del mismo que suelen ser bastante comunes: a) la ideología como función de las relaciones sociales de producción, y b) la ideología como conciencia infeliz y mentirosa. Estas dos interpretaciones pueden ser bastante fecundas en otro ámbito de discusión, pero no son esclarecedoras en este enfoque. Por un lado, queremos poner el énfasis en el arraigo social de las ideas, rompiendo cierta consideración de las grandes ideas filosóficas como entidades supratemporales, independientes del contexto histórico en el que surgieron. Primamos, por tanto, el sentido que éstas tienen como esfuerzos de comprensión teórica de los problemas y necesidades que cada época se plantea. La aportación realizada

en esta dirección por toda la historiografía de origen marxista, entre la que podemos destacar las obras de Christopher Hill y de Lukács, me parece irrenunciable; como también me parece insoslayable el trabajo realizado desde la sociología del arte, como es el caso de Arnold Hauser.

Pero, por otro lado, no debemos caer en un excesivo reduccionismo en virtud del cual las ideas filosóficas pueden ser explicadas como efecto del proceso social, de donde se puede deducir con facilidad que cumplen una función encubridora o distorsionadora de esa misma realidad social que las ha generado. Que no se puede entender a Nietzsche sin tener en cuenta lo que de él dice Lukács es, en principio, algo obvio; pero es igualmente obvio que no es posible reducir Nietzsche a esa interpretación. Las ideas son efecto de procesos sociales, pero también pueden ser consideradas como isomórficas con el desarrollo social; por poner un ejemplo: una concepción jerárquica del universo tiene manifestaciones paralelas en las estructuras económicas y políticas, como sucede en la Baja Edad Media. También es posible descubrir cómo una misma idea encuentra articulaciones diversas en diferentes campos de la actividad humana, sin que sea posible conceder primacía a ninguno de ellos. El paralelismo que Panofsky encuentra entre las catedrales góticas y el pensamiento escolástico es revelador de lo que estoy diciendo. En ambos casos, dice nuestro autor, se muestra una misma voluntad de explicitación lógica, pero ninguno se puede explicar totalmente desde el otro, sino sólo desde un hábito mental que comparten. En la misma línea se sitúa Francastel cuando habla del pensamiento visual y figurativo y del papel que el arte desempeña en el conjunto de una sociedad. Y no anda lejos de este enfoque Peter Burke al desvelar el recorrido del Renacimiento en Italia, que se expresa en muy diversas actividades culturales las cuales mantienen una profunda interconexión.

También es importante comprender la función que las ideas desempeñan en una sociedad. En este sentido está claro que las ideas son expresión de intereses, pero sería igualmente una simplificación pensar que, por esa razón, tienen la función de justificar, ocultar, engañar o deformar. Cuando decimos que expresan intereses estamos diciendo que no es posible entender el sentido de una idea si no comprendemos el entramado social en el que se inserta y el papel que en ese entramado desempeña, que suele ser mucho más complejo de lo que habitualmente se admite. Desde esta complejidad podremos entender mejor las resistencias a las propuestas de Galileo y Descartes, o la

repercusión social de las ideas ilustradas. Por eso, explicar la condena de Galileo como una simple manifestación del oscurantismo papal puede ser intelectualmente cómodo y seguir los cauces de la versión oficial, pero desde luego empobrece mucho la comprensión de lo que aquel enfrentamiento supuso a finales del siglo XVI y comienzos del xvii. Manteniendo el mismo enfoque, podremos también seguir la pista de los sucesivos cambios que va sufriendo una idea a lo largo del tiempo, cómo va cambiando su significado y su relación con la sociedad en su conjunto, descubriendo traslaciones de sentido, homologías estructurales y correspondencias globales.

Eso nos lleva a resaltar el valor de la elaboración de algo que podemos llamar campos semánticos. Es decir, se trata de observar una idea fundamental y descubrir cómo va teniendo diferentes significaciones según vamos ampliando su campo de aplicación. Pensemos, por ejemplo, en una idea central en el mundo griego como es la de medida y armonía; partiendo de un núcleo que es aceptado por toda una época, van adquiriendo diferentes configuraciones en el arte, o en la tragedia, en la ética social y política y en la medicina. Los análisis de Maravall en su obra sobre el Estado moderno y la mentalidad social son sumamente reveladores de las posibilidades hermenéuticas de estos campos semánticos. El campo semántico nos permite además afinar la comprensión de una idea, pues si la vemos sólo en una determinada área o un autor específico, es posible que perdamos toda la riqueza de sugerencias que esa idea tenía para el autor en cuestión.

Esto nos lleva a retomar el concepto de hábitos mentales elaborado por Panofsky que puede sernos de gran utilidad para entender el tipo de trabajo que hay que desarrollar en una historia de las ideas. Los hábitos mentales son un conjunto de esquemas inconscientes, de principios interiorizados que otorgan unidad a las maneras de pensar de una época, como él muestra en el caso del pensamiento escolástico. Estarían relacionados con lo que Lucien Febvre llamaba utillaje intelectual, que sugiere la existencia en una determinada época de una panoplia de instrumentos intelectuales, como palabras, símbolos, conceptos, utillaje que es empleado por los seres humanos, pudiendo detectar diversos niveles en su uso según estemos hablando de los grupos sociales detentadores de la cultura oficial o de la cultura popular. En todo caso, siguiendo el desarrollo de otro importante autor en este campo, Roger Chartier, lo que Panofsky intenta es llamar la atención sobre el hecho de que los parecidos entre los autores de una época no son el producto de

meras imitaciones externas. Pretende igualmente recordarnos que no debemos ver las obras culturales como productos de individuos más o menos geniales; por eso mismo tenemos que observar unas capas profundas en las que beben todos ellos, por ejemplo, en el sistema educativo, y que terminan dando razón de las homologías y correlaciones entre diferentes productos culturales o entre diferentes autores. En el esfuerzo por comprender las estructuras profundas en las que se enraízan las ideas o las instituciones, es encomiable el trabajo de Foucault, por más que se deje llevar muchas veces por generalizaciones excesivas y demasiado especulativas; una historia de las ideas no puede renunciar a un cierto afán arqueológico para seguir el rastro de la genealogía de las ideas, como tampoco puede prescindir de descubrir las reglas que configuran cada producción, sin pretender ir más allá de ellas mismas para desvelar un sentido más oculto que quizás no exista.

Es por todo esto por lo que en una historia de las ideas debemos establecer una adecuada relación entre el autor individual y su obra y la época. Es decir, tenemos por un lado el acontecimiento específico, como puede ser la publicación de la *Crítica de la razón pura*, o la composición de *La flauta mágica*. Sin él, difícil nos sería hablar de algo, pero también debemos reconocer que es necesario ir más allá de la temporalidad propia del acontecimiento y situarnos en lo que Braudel llamaba el tiempo de media duración, incluso de larga duración. El tema de nuestro estudio puede ser la Ilustración, o la ciudad griega, y si recurrimos a Kant y Platón es porque consideramos que en ellos se muestran de forma más o menos explícita esos hábitos mentales, esas estructuras de pensamiento que configuran una específica época histórica y que podemos detectar, con diferentes niveles de intensidad y claridad, en todas las producciones culturales y en todas las capas sociales. Incluso si se adopta un enfoque diferente en la selección de los contenidos, el problema se mantiene. Es decir, podemos optar por convertir la historia de la filosofía en el estudio de algunos autores significativos, pero también en este caso sólo tendrá sentido un curso introductorio de historia si remitimos el autor a su época y desvelamos la profunda imbricación entre sus ideas y los problemas planteados en ese momento histórico.

Es cierto que eso nos exige ser muy cuidadosos con las propuestas de épocas específicas. Cuando hablamos de la media y larga duración no es tan sencillo establecer cortes precisos y el nivel de arbitrariedad de toda

cronología histórica resulta manifiesto. Los hábitos mentales se van modificando con lentitud y el ritmo de cambio no siempre es igual en todas las manifestaciones culturales. Esto puede producir situaciones complicadas, como puede ser en nuestro caso el seleccionar a Hume y Kant como puntos de partida para una reflexión sobre la Ilustración cuando ambos se mueven en los límites inicial y final de dicho período. O proponer a Platón y Aristóteles para entender el marco de la democracia ateniense, cuando más bien pueden ser vistos como los testigos de su lenta agonía. O presentar a dos autores, Abelardo y Santo Tomás de Aquino, separados por más de cien años como representantes del talante, de la visión del mundo, que animó el despertar de Europa. Si bien es cierto que debemos ser conscientes de esa arbitrariedad, no es menos cierto que hay que optar por mantener esa división en grandes unidades temáticas, pero analizadas desde autores específicos.

Aun a riesgo de ser entendido en un sentido reduccionista, parece oportuno expresar esta actitud recurriendo a lo que Lukacs llamaba la totalidad concreta. Es imposible entender los hechos si los escindimos de la realidad social con la que mantienen una relación dialéctica (y ya he mencionado anteriormente en qué se diferencia este planteamiento del que podría ofrecer una historiografía marxista anclada en un reduccionismo «ortodoxo»). La historia de la filosofía en su sentido más clásico, al igual que cierta historia del espíritu de tradición alemana, han tendido a ver las producciones intelectuales como manifestaciones concretas de ciertas ideas que serían intemporales. Al referirme a la totalidad concreta, precisamente pretendemos distanciarnos de esa posición y mostrar que cada cosa es lo que es en sus relaciones con la totalidad de la que forma parte.

Elegimos, por tanto, los autores clásicos de la filosofía como hilo conductor en nuestra indagación sobre las ideas fundamentales que caracterizan un período histórico, aunque también es cierto que con alguna frecuencia conviene prestar atención a obras que en la academia filosófica suelen ser consideradas como menores. Tienen un valor decisivo las obras de los clásicos de la filosofía, considerando que en la filosofía se expresa esa ideología en su forma más elaborada y precisa aunque tampoco escapa a esos hábitos mentales, algunos de ellos incorporados de forma inconsciente en sus obras. El valor de Hume para entender la época ilustrada se nos muestra tanto en su forma de utilizar la razón como en su manifiesta opción por concepciones racistas; en él aparecen al mismo tiempo el lado claro y el lado oscuro de la

razón ilustrada. Por otra parte, sólo desde la filosofía, y con la discusión de problemas filosóficos, se pueden desarrollar determinadas destrezas cognitivas que tienen una gran importancia en el desarrollo conceptual de la adolescencia/juventud. Hay algo sobre lo que, no obstante, llamó la atención Lovejoy; la historia de las ideas debe mucho, por ejemplo, a la historia de la literatura, y en el arte podemos encontrar referencias muy fértiles como se ve en las aportaciones ya mencionadas de Burke, Panofsky o Francastel, sin olvidar al gran Hauser. Sin embargo, parece ser que sólo si se posee una formación filosófica, o al menos una sensibilidad filosófica, se puede trabajar en el campo de la historia de las ideas. El nivel de generalidad que se pretende es el propio de las discusiones filosóficas; como los métodos y procedimientos son inseparables de los contenidos que se tratan, la filosofía se convierte en un campo sumamente fecundo —por no decir que es el único campo— para realizar una historia de las ideas en el sentido que estamos planteando.

La selección de textos filosóficos como hilo conductor de la reflexión sobre una determinada época es ineludible, sin olvidar los problemas que plantea: elegir aquellos que dan paso a la reflexión del alumnado y no agotan sus posibilidades pedagógicas en la ardua tarea de su misma comprensión. Por otra parte, hay que hacer uso de textos y documentos de otros ámbitos culturales, como puede ser la literatura, el arte o las ciencias, no sólo porque a veces puedan tener una capacidad motivadora mayor que la de un texto filosófico, sino también porque en ellos pueden descubrirse las mismas estructuras mentales o los mismos hábitos culturales que estamos desvelando en los textos filosóficos.

Quiero cerrar estas sugerencias con una alusión explícita a algo que planteé anteriormente como uno de los problemas que deben solucionarse en una historia de la filosofía. Parece necesario reconocer la separación que existe entre las épocas, en concreto entre la nuestra y todas las que nos precedieron, y admitir que esa separación hace casi imposible la tarea de reconstrucción/interpretación fidedigna. No pretendemos en ningún momento que el objetivo sea saber exactamente cómo pensaban y creaban los seres humanos de la Grecia clásica o de la Baja Edad Media, aunque la existencia de determinados textos y representaciones objetivas impone unos límites a nuestra interpretación y nos aproxima, al menos tendencialmente, a lo que entonces se creía y sentía. Esto nos lleva a la necesidad de desarrollar dos

actitudes fundamentales que, por otra parte, pueden tener consecuencias fructuosas para la educación de nuestros alumnos. Por un lado, se exige una cierta capacidad de descentramiento, es decir, de romper con los propios hábitos mentales y situarse en los hábitos mentales de otros seres humanos muy distantes y muy distintos. Por otra parte, y unido a lo anterior, hace falta una buena dosis de empatía, de capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, sin la cual ningún diálogo es posible. Pero eso no nos lleva a olvidar que existen unas constantes humanas que hacen posible que los problemas discutidos en otras épocas sigan siendo significativos para las personas en la actualidad. Hay algo que Gombrich nos recuerda con acierto; por encima de las divergencias determinadas por las diferencias históricas, es decir, por los distintos problemas y necesidades que nuestros antepasados se vieron obligados a resolver, late una profunda identidad. Es posible que el mito de la caverna no nos sugiera tantas cosas como le sugería a Platón, pero una persona cuya educación no haya sido parcialmente descuidada —y para eso se supone que trabajamos en la enseñanza secundaria— seguirá encontrando en ese mito pluralidad de sugerencias que le ayudarán a pensar los problemas que aquí y ahora le acucian. Por eso insistimos en lo que podríamos llamar principio de variación planteado por Eugenio Trías: en gran parte, la historia de la filosofía occidental puede entenderse como un conjunto de variaciones sobre unos temas claves. Como decía Whitehead, quizás la filosofía occidental no pase de ser una larga serie de notas a pie de página de los diálogos platónicos. Por eso seguimos siendo interpelados por esos textos clásicos y no renunciamos a entablar con ellos un diálogo que no sólo nos ayude a entenderlos mejor, sino también a entendernos mejor a nosotros mismos.

Frente a un exceso de deconstrucción o resignación a un diálogo en el que sólo la ironía tiene cabida, y sin echar en saco roto algunas aportaciones muy brillantes de las corrientes deconstruccionistas, me sumo a esa propuesta antirrelativista de Gombrich: «no tenemos por qué permitir que nos vuelvan locos y nos desbaraten nuestra sensación de que podemos entender esos bellos versos —y disfrutar de ellos— tal como estaban pensados, independientemente de que la cultura burguesa del barroco se diferenciara en tantas cosas de la forma de vida actual. Pero, «¿de qué nos serviría la fantasía si no consiguiéramos superar ese abismo? Que a los relativistas de la cultura les quede el gozo de recordarnos que la situación en la que surgió la poesía sería mucho menos comprensible en zonas en que es usual el raptar o

comprar la novia o en lugares donde no se vive en casas. Si estas barreras fueran realmente insuperables, por principio, el sueño de Goethe de una literatura mundial sería un sueño vano. Ese bello término sólo pudo acuñarlo porque de su lectura de Homero y de Shakespeare, de Hafi, de Klidasa y hasta de Plutarco había aprendido que, en el fondo, "todos han sido humanos".»

Referencias bibliográficas

Una parte importante de este apartado reproduce con modificaciones diversas lo que ya publicamos hace tiempo en *Investigación histórica* (Madrid, De la Torre, 1998), obra escrita por tres autores: Magdalena García, Ignacio Pedrero y yo mismo. Es un amplio manual con múltiples aportaciones para dar clase de historia de la filosofía, manual que acompaña a la historia que escribimos entre los tres: *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente* (Madrid, De la Torre, 1996). En él se pueden encontrar las referencias bibliográficas, orientaciones didácticas, actividades y ejercicios que ilustran este planteamiento. Seleccionando sólo algunas obras significativas, debemos empezar por la obra de Arthur Lovejoy: *La gran cadena del ser*, publicada por Icaria en 1988, Barcelona. Personalmente, mi enfoque es deudor de una obra excelente de José Antonio Maravall: *Estado moderno y mentalidad social: siglos XV a XVII* (Madrid, Alianza, 1988). Es autor de otros libros de gran utilidad para hacer historia de las ideas, entre los que podemos destacar: *Teoría del saber histórico* (Madrid, *Revista de Occidente*, 1967). También influyó mucho en esta orientación la lectura del libro de Edwin Panofsky: *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico* (Madrid, La Piqueta, 1986). José Luis Abellán ha defendido siempre una historia de las ideas, aunque no en el mismo sentido que planteo aquí; expone su enfoque y lo desarrolla en la obra monumental: *Historia crítica del pensamiento español* (Madrid, Espasa Calpe, 1980). Hay dos obras que se aproximan, en su manera de exponer la historia de la filosofía, a lo que aquí digo. Una es de José María Valverde: *Vida y muerte de las ideas. Pequeña historia del pensamiento occidental* (Barcelona, Ariel, 1985) y otra es la de José Gaos: *Historia de nuestra idea del mundo* (México, F.C.E., 1992). Para reflexionar sobre el concepto de la historia de la filosofía y de la filosofía de la historia, recomiendo tres libros sugerentes. Uno es de Paul Ricoeur:

Historia y verdad (Madrid, Encuentro, 1990); incluye un capítulo titulado «Verdad en el conocimiento de la historia», escrito ya en 1955 pero que goza de buena actualidad. Otro es de Reinhart Koselleck: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos (*Barcelona, Paidós, 1993). Por último hay una obra colectiva compilada por Rorty, R.; Schneewind, J.B.; Skinner, Q.: *La filosofía en la historia* (Barcelona, Paidós, 1990). Incluye diversos artículos entre los que destaco tres: los de Charles Taylor («La filosofía y su historia»), Alasdair Macintyre («La relación de la filosofía con su pasado») y, en especial, Richard Rorty («La historiografía de la filosofía: cuatro géneros»). Para tener una visión global de la manera de entender la historia en estos tiempos, puede valer un trabajo que publiqué en 1997 «La Filosofía y su historia», *Diálogo Filosófico,* 37 (1997), pp. 4-32. La cita textual de Gombrich pertenece a «Sobre el relativismo cultural en las ciencias del espíritu» en *Atlántida*, 3 (Madrid, 1990), pp. 4-16. Su *Historia del arte* es una obra que merece ser leída para familiarizarse con algunas de las ideas que están presentes en este planteamiento.

4.4. La enseñanza de la ética

La enseñanza de la ética es algo que preocupa seriamente en las sociedades de los países de nuestro mismo entorno socio-cultural y económico. Cierta crisis de valores presente en la vida social y política ha llevado, como suele ser costumbre, a que los gobiernos se planteen seriamente la necesidad de diseñar una asignatura de ética que refuerce el papel que ya desempeñan los centros educativos en la transmisión de los valores fundamentales que rigen la vida personal y comunitaria. Puede llamarse directamente «ética», pero también recibe otros nombres como «educación en valores» o «educación cívica». En algunos casos, como es España, se asigna directamente al profesorado de filosofía en la enseñanza secundaria, mientras que corresponde a los maestros o profesores de educación primaria ejercer la tarea en ese otro nivel, independientemente del grado de preparación previa que haya podido tener. Los diferentes nombres corresponden claro está a enfoques igualmente diferentes, recogiendo en general los dos grandes planteamientos presentes desde su elaboración sistemática por Durkheim y Piaget. Mientras que el primero llama la atención sobre la necesidad que tiene la sociedad de garantizar que sus valores dominantes, en especial los valores

democráticos, sean transmitidos a las nuevas generaciones, Piaget se preocupa más por el desarrollo moral del niño y por las estrategias que debemos emplear para que llegue a ser una persona autónoma y heterocéntrica, esto es, no centrada en sí misma o egocéntrica. Los dos modelos de educación moral han mantenido su vigencia desde entonces, algunas veces acentuando las diferencias que los separan y otras logrando fórmulas de aplicación complementarias. En todo caso, y como expondré de inmediato, la orientación fundamental que demos a una enseñanza de la ética debe dar una prioridad clara a uno de los dos enfoques pues al final tienen consecuencias bien distintas.

La educación moral de las personas

A diferencia de lo comentado en las dos áreas, materias o asignaturas previas, en el caso de la educación moral contamos de antemano con algunos hechos que alteran profundamente lo que podemos hacer, sin olvidar que en todo caso tendremos que hacer algo coherente con los principios expresados al exponer cómo se introduce la filosofía. El dato básico en este caso es que la educación moral del alumnado es algo en lo que está implicada mucha más gente que, además, reclaman el protagonismo y en algunos casos la absoluta exclusividad en este campo. Debemos tener en cuenta que en este caso «no investigamos para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que en otro caso sería totalmente inútil» (la cita es de Aristóteles en la *ética a Nicómaco*). El objetivo es, por tanto, mucho más complejo y ambicioso y no se reduce a garantizar el dominio de determinados contenidos conceptuales y procedimentales. Es algo que va también más allá de la transmisión de un conjunto de normas sociales de convivencia, tarea en la que también participan muchas instituciones y personas individuales. Los adultos aspiramos a que nuestros sucesores sean buenas personas por encima de cualquier otro objetivo, al menos en declaraciones teóricas al respecto. Y también los niños y adolescentes consideran uno de sus objetivos prioritarios el ser buenas personas. Es cierto que luego no llegaremos fácilmente a ponernos de acuerdo en el significado concreto que tiene eso de ser bueno, pero no renunciamos a serlo; lo más probable es que la mayoría de nosotros, sometidos a la disyuntiva de cómo preferimos que nos vean los demás, como buenas personas o como inteligentes, triunfadores, simpáticos o cualquier

otro rasgo general, nos agrade más ser considerados unas buenas personas. También es cierto que la tarea de ser buenas personas es bastante más difícil que la de aprender a hacer filosofía o aprender matemáticas. Pero no es imposible y siempre se puede avanzar en la consecución del objetivo final.

En este tema, la familia tiene un papel decisivo y son muchos y sólidos los grupos de presión que insisten en que el último responsable de la educación moral de los niños debe ser la familia, el padre y la madre. Los valores que estos quieren inculcar a sus hijos no pueden ser negados por la escuela, pues les corresponde a ellos y le dedican bastante atención desde muy pequeños. De vez en cuando se pueden producir conflictos entre la familia y la escuela que no tienen fácil solución, como lo prueban enfrentamientos planteados por algunos fundamentalistas cristianos en Estados Unidos o musulmanes en otros países, que pueden llegar a sacar a sus hijos de las escuelas para evitar que estas terminen perjudicando los valores fundamentales que ellos quieren que incorporen sus hijos a su manera de ver el mundo y a su comportamiento. Por eso mismo, cuando los niños llegan al colegio vienen ya sólidamente equipados con una educación moral que guiará su conducta escolar, por más que la convivencia con personas de su misma edad y en el marco de una institución pública que posee sus propias reglas, les suponga un desafío que les obligará a aprender nuevas normas morales y sociales y les llevará, con bastante probabilidad a avanzar en su crecimiento moral. Fue Piaget el que subrayó con fuerza este hecho y desveló la importancia que tiene para la educación moral de los niños.

Es también digno de ser reseñado el hecho de que el aprendizaje moral tiene lugar básicamente por los mismos mecanismos de aprendizaje que expuse en el capítulo correspondiente. Los niños y adultos aprenden a diferenciar lo que es bueno y lo que es malo gracias, en primer lugar, a que nuestra conducta tiene consecuencias. En unos casos comprobamos que lo que hacemos goza de la aprobación y aprecio de quienes nos rodean y también de nosotros mismos, esto último posiblemente reforzado porque hemos visto que los demás nos daban el beneplácito. En otros casos nos encontramos con el rechazo más o menos total, acompañado a veces de castigos o refuerzos negativos que buscan dejar claro que esa conducta no será tolerada. Si estos refuerzos positivos y negativos se presentan de forma sistemática y coherente, harán posible que las personas saquen sus propias consecuencias y vayan interiorizando cuál es el código social y moral que

debe regir su actuación. Si, como es de esperar, van acompañados de una argumentación que permite basar la aprobación y el rechazo en razones sólidas y coherentes, el aprendizaje será más profundo y arraigará duraderamente, hasta convertirse en algo parecido a lo que Aristóteles llamaba hábito o segunda naturaleza, o lo que algunos expertos en educación moral llaman hoy el carácter. Como se puede suponer, este aprendizaje no se limita a permitir que los niños y adolescentes —también los adultos— tengan clara conciencia de lo que es admitido y rechazado; busca igualmente fomentar determinados afectos o sentimientos morales sin los cuales difícil es que arraiguen esos hábitos. Aprendemos, pues, a tener sentimientos de culpabilidad, a avergonzarnos de lo que hacemos, a indignarnos ante las injusticias o malas acciones que vemos o padecemos, a admirar las conductas que consideramos especialmente esforzadas o heroicas, y también a desarrollar la empatía y la simpatía. Todo ello es imprescindible en una adecuada educación moral.

Por otro lado, los seres humanos aprendemos por imitación, procedimiento que tiene especial relevancia en el caso de la educación moral. Todos nos dedicamos a observar cómo se comportan quienes nos rodean y procuramos que nuestra conducta se ajuste a esos patrones de comportamiento de tal modo que nuestra inserción social en condiciones favorables para nosotros mismos se dé sin excesivos contratiempos. La socialización del grupo, de la que ya dije algo en su momento, adquiere aquí un protagonismo decisivo, y eso se acentúa además en el caso de la infancia y más todavía de la adolescencia. Los niños no sólo se fijan en los adultos para saber lo que deben hacer, sino que se fijan sobre todo en sus compañeros, con quienes comparten momentos muy significativos de su vida cotidiana y con los que saben que van a tener que convivir, colaborar y competir a lo largo de su existencia. En el terreno de la imitación aparecen también los medios de comunicación social, encargados en nuestra sociedad de transmitir constantemente modelos de comportamiento ofrecidos por personas que se convierten en personajes de referencia a quienes los niños y adultos quieren, consciente o inconscientemente, imitar. La publicidad dirigida al público infantil tiene un peso enorme en la configuración de la conducta de los niños, provocando la interiorización de una específica jerarquía de valores que orientan sus decisiones.

Esto último nos lleva a una última observación muy general que es decisiva

en el ámbito de la educación moral. En este suele darse una cierta contradicción presente en todos los campos de la vida social y personal. Por un lado está el mensaje oficial, lo que socialmente se considera bueno y se defiende como tal en todos los medios de comunicación y en todos los contextos. Por otra parte está lo que de hecho la gente hace, que no siempre coincide con esos patrones de comportamiento moralmente aceptable que se han admitido en la teoría. Por eso es tan importante en educación en valores la distinción entre el currículo oculto y el explícito; este último está formado por las declaraciones oficiales, como pueden ser el proyecto educativo de un centro escolar o, en sentido más general, los preámbulos de las grandes Leyes Educativas o la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos. El currículo oculto, por el contrario, lo forman los valores que de hecho rigen la vida escolar, o la de la sociedad en general. Las personas tenemos que habérnoslas por tanto con demandas conflictivas diversas; nos enfrentamos a oposiciones, a veces contradictorias, entre lo que nos dicen que debemos hacer y lo que de hecho observamos que se hace; y nos encontramos también con contradicciones entre jerarquías de valores que no son siempre compatibles, defendida cada una de ellas por un específico grupo social. Por lo que se refiere al primer conflicto, parece estar claro que sobre todo aprendemos a hacer lo que vemos hacer, no lo que nos dicen que debemos hacer, aunque tampoco nosotros renunciemos posteriormente a mantener esa especie de doble rasero entre la teoría y la práctica. Aprenderemos, por ejemplo, a hablar correctamente y a mentir, por más que nuestros mayores dediquen más energías a enseñarnos a decir la verdad que a hablar correctamente. Y aunque practiquemos la mentira y hablemos correctamente, como hemos visto que hacían los que nos educaban y convivían con nosotros, lo más probable es que toda la vida sigamos defendiendo que mentir está mal. Y no olvidemos la última y definitiva gran contradicción presente en toda vida moral: no hacemos el bien que queremos hacer, pero hacemos el mal que no queremos; esto es, ser bueno no siempre es sencillo y por más que muchas veces tengamos claro cuál es nuestro deber, existe una cierta probabilidad de que terminemos haciendo lo que nos viene en gana que no es precisamente lo que debemos.

Me he limitado a una muy sumaria exposición de algunos problemas cruciales que se dan en el caso de la educación moral. Son muchos los sujetos que quieren tener algo que decir y hacer al respecto, y de hecho intervienen.

El objetivo es, además, muy ambicioso y afecta a todas las dimensiones de la vida de los seres humanos, tanto si pensamos en su identidad personal como si prestamos atención a su vida social, con los amigos próximos o con la sociedad en general. Eso me lleva a mantener que, si de educación moral en la escuela hablamos, el centro de la tarea debe recaer sobre el centro educativo considerado como un conjunto, y en esa dirección apuntan las propuestas más sugerentes, como las comunidades de aprendizaje, las escuelas democráticas o las comunidades justas. Pero la educación moral es impartida incluso en escuelas que no tienen ningún proyecto explícito al respecto. Es decir, lo que hace falta resaltar en este caso es que todas las escuelas, absolutamente todas, imparten una educación moral; lo normal es que se haga por pura inercia, reproduciendo los valores socialmente admitidos y sobre todo socialmente practicados. En otros casos, posiblemente menos, eso se hace con conciencia clara y explícita y con programas adecuados. Esta segunda opción debiera ser la habitual, y en ambos casos considero necesaria una asignatura específica de educación moral, habitualmente denominada ética, e impartida como parte de la filosofía.

Una asignatura de ética

De lo anterior se desprende una primera y básica observación: si no existe un proyecto serio y riguroso de educación moral en el que están implicadas todas las personas que participan en la actividad de un centro educativo, intentando no incurrir en ese doble mensaje que se deriva de la existencia simultánea de dos currículos, poco sentido va a tener una clase de ética o educación moral. No debemos nunca asumir compromisos que no están a nuestro alcance y jamás una asignatura de ética podrá suplir la educación moral que exige el compromiso de todos los estamentos y de todas las personas. Dicho esto, incluso en el caso de que ese compromiso global no se diera, seguiría siendo útil la asignatura, por más que tendríamos que dejar bien claro que no se nos pueden pedir luego resultados que no se corresponden con nuestras posibilidades y capacidades. Y más útil y necesaria será la asignatura cuando ese compromiso se dé. Esto es, los objetivos específicos de una asignatura de ética, a la que se dedica un tiempo concreto en el currículo, bien sea todos o sólo algunos años de la educación obligatoria, tienen vigencia y deben ser abordados. El hecho de que en todas

la asignaturas y actividades del centro el alumnado tenga la posibilidad de practicar y mejorar su domino del lenguaje, no invalida la necesidad de una materia específica de lengua en la que presta atención especial al conocimiento reflexivo de la lengua propia. Por eso mismo, la presencia en todas las actividades del centro y en todas las asignaturas de un currículo (explícito u oculto) de educación moral, no invalida la necesidad de una asignatura específica de ética en la que un profesorado adecuadamente preparado ayude al alumnado a tomar conciencia de la complejidad de la vida moral y le dote de la formación adecuada para hacer frente a dicha complejidad.

No es objetivo de esta asignatura realizar un comentario pormenorizado del conjunto de valores colectivos e individuales que están vigentes en la sociedad, con el sano propósito de que los alumnos los interioricen y los asuman como propios. No debemos pretender realizar ningún tipo de moralina. Una primera objeción la proporciona la misma ineficacia de este tipo de modelos educativos. De muy poco sirve que les digamos una y otra vez a nuestros alumnos qué es lo que está bien y mal y cuáles son los valores que deben respetar. Lo fundamental en este caso es que el alumnado perciba en la vida cotidiana del aula que esos valores se cumplen y respetan, estando el profesorado a la cabeza de su cumplimiento. Por otra parte, tampoco nos puede servir la transmisión de unos valores sociales, en nuestro caso los democráticos, aceptados por consenso, ya que resulta imprescindible tomar conciencia de las razones que han permitido alcanzar ese consenso, pues la validez del mismo no dependerá nunca del número de votos obtenidos en un referéndum, sino de los argumentos que seamos capaces de ofrecer para justificarlos. Además, en una asignatura de ética debe darse la ocasión de defender sus ideas a aquellas personas que no acaban de compartir los valores democráticos y pueden ofrecer argumentos a favor de su posición, que podrán ser endebles pero habrá que tomar en serio. O que defienden valores democráticos, pero no tal y como se reflejan en nuestro ordenamiento constitucional, siendo, por ejemplo, muy críticos con las democracias representativas.

Por otro lado, si nos fijamos en los valores que tienen que ver con la vida personal, la que nos afecta directamente a nosotros mismos y a las relaciones con el círculo de familiares y amigos más próximos o incluso con el de los compañeros, en este caso tenemos que hacernos cargo de la pluralidad

socialmente existente. No existe acuerdo claro en muchos de esos valores, aunque eso no quita que algunos gocen de mayor aceptación social. Temas muy relevantes en nuestra vida, como las relaciones interpersonales, la sexualidad, el consumo de drogas, la mentira, el uso de la violencia…, no encuentran en absoluto un acuerdo unánimemente aceptado. Absurdo sería, por tanto, intentar defender una respuesta concreta a esos temas, pues inmediatamente se seguiría de ahí una descalificación de las propuestas alternativas, sin duda compartidas por algunos de nuestros alumnos. Considero poco fecundo un enfoque de la educación moral en el que un profesor concreto hiciera una apología de las relaciones sexuales entre los jóvenes, pues eso es lo que piensa que se debe hacer, o por el contrario las denostara defendiendo argumentadamente la castidad y la fidelidad. Pero todavía podría ser más nocivo no hablar nunca de esos temas o dejarlos a una pura información técnica en el caso de que eso fuera posible. La educación moral de los niños y adolescentes necesita dedicar un tiempo real y significativo a hablar de eso temas despertando su sensibilidad hacia la dimensión moral de los mismos. Ese tiempo les dará la posibilidad de darse cuenta de la complejidad del problema, de las diferentes alternativas y del distinto peso argumentativo que las avala. Y eso les ayudará sin duda a crecer como personas moralmente educadas.

Por último tenemos que tener en cuenta una observación que, una vez más, hacía Aristóteles. De forma muy sintética decía el filósofo griego que la virtud es hacer lo que haría una persona prudente en las mismas circunstancias. Esto es, la acción moral de las personas no se da en el ámbito de los grandes principios —aunque estos son muy importantes—, sino en el de las decisiones concretas tomadas en unas circunstancias bien definidas. No importa que nos decantemos por una ética de los bienes, en la estela de Aristóteles, o por una ética de las obligaciones y deberes, siguiendo el enfoque kantiano. En ambos casos, el problema que tenemos al final es siempre el mismo: cómo valoramos una situación y qué debemos hacer. Podemos afirmar que nuestro objetivo en la vida es alcanzar la felicidad, pero inmediatamente estaremos abocados a definir qué entendemos por felicidad y cuáles son los «satisfactores» que nos permiten alcanzar esa felicidad. Quizá estemos convencidos de que toda persona es un fin y nunca un medio, pero previamente tendremos que discutir si quien está delante de nosotros es o no una persona en plenitud de facultades. O podemos vernos metidos en una

situación problemática, pero habrá que percibirla como una situación moralmente relevante para que a continuación admitamos las exigencias que plantean los valores que hemos aceptado como principios orientadores de nuestra vida. O todavía más sencillo; podemos reconocer que los problemas deben ser solucionados con el diálogo, pero a continuación mantener que existen circunstancias especiales en las que el uso de la violencia se impone como algo ineludible, y nuestra actuación ya no es un acto de violencia sino de legítima defensa. Por eso, un mandamiento tajante como el «no matarás», se encuentra inmediatamente con el hecho de que parece que en algunas circunstancias matar no está mal porque no queda otro remedio.

Es en este campo donde se sitúa, desde mi punto de vista, la aportación más importante, además de insustituible, de una asignatura de educación moral o ética. Debemos ayudar a la formación del juicio moral de nuestros alumnos, siguiendo en esto lo que proponía John Dewey al hablar de la teoría de la valoración. El juicio moral abarca dos grandes aspectos; por un lado hace referencia a los valores que rigen nuestra vida e implica, por tanto, que aprendamos a valorar las cosas, reconociendo cuáles son realmente valiosas y cuáles no lo son, o lo son menos, aprendiendo al mismo tiempo cuál es la dimensión moral de esos valores, y cuál es el tipo de persona que nos gustaría llegar a ser y el mundo en el que nos gustaría vivir. El segundo aspecto se centra más bien en la toma de decisiones, por lo que pretende desarrollar la capacidad de hacer lo que es correcto, o bueno, en cada momento. Es decir, en la acción moral nos movemos constantemente en un terreno en el que aparecen fines y medios; claros debemos tener cuáles son los fines, tarea que no siempre es sencilla, sobre todo porque además algo que aparece como un fin en un determinado ámbito de decisiones, puede ser un medio si lo analizamos desde una perspectiva más amplia. Y claros debemos tener igualmente los medios que vamos a utilizar para alcanzar esos fines. Esto segundo nos demanda descubrir cuáles son los medios disponibles en cada caso y evaluar cuáles son los más adecuados, siendo cuidadosos para no utilizar medios que sean incompatibles con los fines buscados a medio y largo plazo o medios que jamás nos lleven al fin propuesto.

La posible aportación de una asignatura de educación moral en este caso es inestimable y sorprende en todo caso que no se le dedique más tiempo en la enseñanza formal. Los niños y adolescentes deben disponer de un tiempo especialmente dedicado a la discusión de los problemas morales más

importantes a los que tienen que hacer frente en su vida cotidiana y de los que desgraciadamente hablan muy poco en la escuela en un marco que favorezca la reflexión serena y profunda sobre cuestiones tan importantes como controvertidas. El primer objetivo, por tanto, de una asignatura de ética es ofrecer esa oportunidad de poder discutir sobre problemas para aprender cuál es la dimensión moral de los mismos y en qué medida nos plantean un desafío personal al que debemos dar respuesta con nuestro comportamiento. Este tipo de diálogo, configurado como una comunidad de investigación tal y como la describía más arriba, es el procedimiento más adecuado para la formación del juicio moral. Conviene, no obstante, no confundir esta propuesta con otras que han gozado de gran aceptación o siguen contando con ella. No se trata de que el aula se convierta en una especie de exhibición de diferentes opiniones, reforzando así un cierto relativismo moral según el cual cada uno tiene derecho a opinar lo que quiera y cualquier problema depende de aspectos que, por otra parte, nunca se aclaran. Tampoco estoy proponiendo centrarme en la formación del juicio moral entendido este en un sentido restringido, de acuerdo con las propuestas cognitivas del desarrollo moral elaboradas por Kohlberg. Los dilemas morales son un buen recurso de formación moral, pero no son los únicos puesto que la vida moral no se reduce a la resolución de problemas ni se restringe a una teoría de la decisión racional. Tampoco el desarrollo moral debe ser entendido como el paso secuencial y riguroso de unos estadios a otros superiores, para desembocar en algo muy similar a la actitud moral kantiana de la acción basada en principios universales.

La formación del juicio moral que propiciamos en una asignatura de ética debe abarcar aspectos tanto cognitivos como afectivos, y debe además proporcionar al alumnado información relevante para el análisis de los problemas morales que se abordan en la discusión. Los niños deben por tanto aprender las exigencias de un buen razonamiento práctico que incluyen las que ya mencioné en su momento al hablar del razonamiento en general, pero que prestan especial atención a la capacidad de prever las consecuencias de lo que uno hace, a analizar las relaciones que las partes guardan con el todo para tener una visión de conjunto o a realizar analogías que contribuyan a averiguar en qué medida una situación se parece a otra, analogía que puede ser de gran utilidad en la resolución de problemas morales. Es necesario igualmente favorecer que sean más precisos en el uso de los conceptos

morales, ampliando los que se utilizan en la vida cotidiana y aprendiendo a emplearlos con mayor rigor. Esa enriquecimiento y precisión conceptual desempeñan un papel muy importante en la clarificación y definición de las cosas y comportamientos que consideramos valiosos y que definen el tipo de vida que queremos vivir o el ideal de felicidad que guía nuestros actos. Necesitan desarrollar la capacidad de argumentar su propias ideas para que estas dejen de ser puras opiniones subjetivas y se conviertan en puntos de vista fundamentados; cuando se exige argumentar y mostrar que una opinión está bien fundada, disminuye rápidamente la tendencia de las personas a formular estereotipos, opiniones dogmáticas o tesis simplistas sobre la vida moral. Hace falta igualmente cuidar las distorsiones cognitivas, dada la tendencia que tenemos los seres humanos a justificar racionalmente casi cualquier opción que hayamos tomado, lo cual nos exige cuidar la coherencia argumentativa y personal, evitando que superemos esas disonancias que tanto nos incomodan con un fácil recurso a la justificación sesgada o tramposa de nuestra propia conducta. Cuidar el razonamiento moral o la razón práctica se convierte así en una irreemplazable contribución de una asignatura de ética.

La mención de las distorsiones cognitivas nos lleva directamente a una segunda dimensión del juicio moral en la que tienen cabida los aspectos afectivos de la personalidad humana. Los estereotipos mencionados anteriormente no son del todo malos porque de algún modo el uso de heurísticos o algoritmos en la toma de decisiones y resolución de problemas es sumamente útil, pero sí lo son los prejuicios puesto que estos últimos cargan de color afectivo los primeros y nos llevan a comportamientos discriminatorios que perjudican a unos seres humanos o les benefician de forma inmerecida. Los fundamentales procesos de atribución causal que nos permiten interpretar el comportamiento de los agentes morales y distribuir las responsabilidades por las cosas que ocurren pueden estar igualmente muy sesgados por consideraciones de tipo afectivo que nos llevan a perder la imparcialidad exigida en situaciones de conflicto y a apoyar siempre la interpretación que favorece nuestros intereses personales. Tenemos, por tanto, que prestar atención a los sentimientos, ayudando a la comprensión de los mismos en su justa medida y potenciando el desarrollo y consolidación de aquellos que son imprescindibles en la vida moral de los seres humanos. Sin ánimo de agotar la enumeración, podemos empezar por una dimensión afectiva básica, la del coraje o capacidad de defender y llevar a la práctica las

propias convicciones. Entronca este rasgo con el sentido básico de la virtud como fuerza o fortaleza, gracias a la cual superamos el miedo y sacamos adelante lo mejor de nosotros mismos. Y eso nos lleva a lo que los psicólogos llaman la motivación de logro, que en otros contextos puede llamarse también búsqueda de la excelencia o aspiración a hacer grandes cosas. Resulta igualmente importante que el alumnado aprenda a percibir la dimensión moral que está presente en muchas, por no decir en todas, las acciones humanas. Eso nos puede llevar a prestar atención al sentimiento moral tal y como lo planteaban los ilustrados escoceses, el sentimiento universal de la simpatía o benevolencia, al que acompañan los sentimientos de empatía y compasión. Ser capaces, como diría en este caso Levinas, de dejarnos interpelar por la mirada del otro, por su rostro, y reconocer la exigencia o deber que esa mirada nos impone, es un primer paso decisivo para tener una vida moral. Y ser capaces de ponernos en el lugar del otro, rompiendo de ese modo el egocentrismo que Piaget situaba especialmente en la infancia pero que está presente sin duda en toda la vida de los seres humanos.

Y sentimientos morales fundamentales cuyo análisis y cultivo debe estar muy presentes en una asignatura de ética son también los sentimientos de vergüenza y culpabilidad, para los que es especialmente importante conseguir una percepción equilibrada, pues tanto su defecto como su exceso tienen devastadoras consecuencias para la vida moral de las personas. Podría seguir ampliando la lista de dimensiones afectivas que deben ser tenidas en cuenta, como la tolerancia, la apertura de ideas, la cordialidad…, pero es posible que no sea necesario. No se trata en todo caso de reivindicar un curso de inteligencia emocional o de habilidades sociales, ambos con gran audiencia en estos momentos, sino de reclamar el lugar debido que los sentimientos y afectos deben tener en una asignatura de ética y el tratamiento estrictamente filosófico que debemos proporcionarles. La pérdida de un adecuado estado anímico es nociva para la vida moral, como lo indica la propia palabra «desmoralización»; la incapacidad para darse cuenta de las exigencias morales es igualmente muy negativa, pues aleja a los seres humanos de una vida moral y les convierte en personas «amorales» o «insensibles». Y por más que haya habido una larga tradición que nos considera sujetos pasivos de nuestros sentimientos, a los que, por cierto, se llamaba «pasiones», los sentimientos también se aprenden y se enseñan. Y tenemos que tratarlos con

la vista puesta en el desarrollo del juicio moral como aportación específica de una asignatura de ética, juicio moral que incluye siempre esa doble dimensión afectiva y cognitiva, que se desarrolla abordando precisamente problemas morales con el apoyo de una buena información sobre todos los aspectos relevantes para la comprensión del problema, la valoración moral del mismo y la toma de decisiones coherente. Esto último no debemos olvidarlo: una buena persona es, claro está, alguien que razona bien y tiene los sentimientos adecuados, pero también alguien que está informado sobre aquellos campos en los que tiene que actuar.

No más, pero tampoco menos, es lo que debemos hacer en una asignatura de ética. Ya he dicho que la formación moral de los estudiantes es tarea que desborda claramente las competencias de una asignatura, por lo que necesita ser incorporada a toda la vida del centro. Impartimos educación moral en toda nuestra actividad como profesores, pues nuestro comportamiento sirve siempre de referencia para los alumnos, sea cual sea la asignatura que estemos enseñando. Y la impartimos también en toda nuestra actividad como miembros de la comunidad educativa, donde también tenemos responsabilidades respecto al tipo de currículo moral efectivo que se practica en el centro. La radicalidad y la integridad de la educación moral exige un enfoque amplio, pero además nos recuerda que aquí más que en otros aspectos del proceso educativo se cumple lo que decía Paulo Freire acerca de la relación entre educadores y educandos: nadie educa a nadie, los seres humanos se educan en comunidad. Ya he dicho que el objetivo de una educación moral es llegar a ser buenas personas, pero si de bondad personal hablamos deja de estar claro quién debe ejercer de maestro y quién de discípulo. Es cierto que niños y adolescentes tienen mucho que aprender para lograr una adecuada formación de su personalidad moral, pero los adultos que ejercemos como profesores tenemos también muchas carencias en este campo y debemos estar muy abiertos a aprender constantemente para que nuestro comportamiento alcance un aceptable nivel moral. De hecho, un axioma que debemos aceptar cuando nos planteamos la educación moral es que la persona que está enfrente de nosotros, con la que queremos entablar esa relación pedagógica, es una persona moral en plenitud de facultades.

Referencias bibliográficas

La bibliografía sobre educación moral es, afortunadamente, muy amplia. Hay dos programas bien estructurados que coinciden casi totalmente con el enfoque que aquí defiendo. Se trata de *Lisa* y *Nous*, ambos de Matthew Lipman y publicados por De la Torre. Van acompañados de su correspondiente manual para el profesorado en los que se ofrecen orientaciones precisas sobre cómo plantear la educación moral: *Investigación ética* y *Decidiendo qué hacemos*. En su momento edité un libro en el que se analizaban diferentes aspectos de la educación moral desde ese modelo de enseñanza filosófica, Félix García Moriyón (ed.): *Crecimiento moral y Filosofía para Niños* (Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998) y otros dos artículos que amplían lo que aquí expongo: «La escuela como ámbito de educación moral» en AA.VV: *La formación moral de la juventud (*Madrid, Bruño 1998, pp. 41-68) e «Inteligencia emocional y educación moral. Emociones, sentimientos y vida afectiva» en *Aprender a pensar*, nº 19-20 (Madrid, 1999).

Considero muy sugerente leer las obras de los dos grandes autores que han inspirado las tendencias básicas en la educación moral. Uno es Emile Durkheim: *La educación moral* (Madrid, Trotta, 2002). El otro es Piaget con *El criterio moral en el niño*, publicado por Martínez Roca en Barcelona, 1988. En la línea de Piaget, y por la importancia que ha tenido en la comprensión de la educación moral, debemos incluir siempre a Kohlberg, de quien se ha publicado en español la *Psicología del desarrollo moral* (Bilbao, Desclée de Brouwer). Varios filósofos españoles importantes, como Adela Cortina con *El quehacer ético. Guía para la educación moral* (Madrid, Santillana, 1996) o *La educación y los valores* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2000); Carlos Díaz ha publicado *Educar en valores* (México, Trillas, 2000) y *Educar para una democracia moral*, (Valladolid, Castilla, 1998); Esperanza Guisán, autora de *ética sin religión: materiales para una nueva ética* (Santiago de Compostela, Imp. Univesitaria, 1983); o Fernando Savater con dos obras muy leídas: *El valor de educar* y *,ética para Amador*, ambas publicadas por Ariel en Barcelona. Estos son sólo algunos de los que han publicado interesantes reflexiones sobre el tema, llegando a formular propuestas muy concretas en algunos casos.

Como planteamientos generales sobre la educación, merece la pena los trabajos que realizan personas vinculadas al Grup de Recerca en Educació Moral de la Universidad de Barcelona, destacando de sus numerosas

publicaciones las de Puig Rovira: *La construcción de la personalidad moral* (Barcelona, Paidós, 1995) y *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica* (Barcelona, Edebé, 1988); y las de M.» Rosa Buxarrais: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales* (Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995). Otras contribuciones que merecen la pena son las de Antonio Bolivar: *La evaluación de valores y actitudes* (Madrid, Anaya, 1995); Felicity Haynes: *Etica y escuela: ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* (Barcelona, Gedisa, 2002); Larry Nucci: *La dimensión moral de la educación* (Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003); Richard Peters: *Desarrollo moral y educación moral* (México, F.C.E., 1984). Por la importancia que en su momento tuvo para cuestionar el planteamiento de Kohlberg, es importante leer a Carolo Gilligan: *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino* (México, F.C.E., 1985). También merece la pena, aunque sólo está en inglés, la obra de Thomas Lickona: *Educating for Character* (New York, Bantham Boos, 1992).

Es obligado terminar esta orientación bibliográfica con la mención de tres obras de Dewey de las que desgraciadamente sólo una está en español: *Naturaleza humana y conducta* (México, F.C.E., 1988); *Theory of Valuation* (Chicago, University of Chicago Press, 1975); y *Ethics* (Illinois, Souther Illinois University Press, 1989).

.

V. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

5.1. Evaluar y calificar

Hasta ahora he venido defendiendo una práctica de la filosofía que sustancialmente se define como investigación filosófica cuyos rasgos generales he expuesto, rasgos que se manifiestan en sus diferentes aplicaciones, sean éstas una discusión sobre temas generales o específicos, sobre la historia o sobre la ética. La investigación filosófica, a su vez, puede y debe ser objeto de investigación, en este caso ya no filosófica, sino del tipo de investigación que se hace en las ciencias humanas y sociales y, más en concreto, similar a la que se hace en la educación. Expuesto de manera muy sucinta y breve, el tema de esta investigación es valorar hasta qué punto se están consiguiendo los objetivos previstos y cuáles son las medidas que se pueden tomar teniendo en cuenta los datos que se deriven de la investigación. La educación y, por tanto, la enseñanza de la filosofía es una actividad susceptible de ser evaluada para poder saber qué es lo que en realidad se está haciendo y en qué medida se están alcanzando los objetivos previstos en un principio. Ciertamente el hecho de la evaluación puede y debe ser a su vez objeto de una investigación filosófica en la que se indaguen el sentido de la misma, la validez de los métodos empleados o la fundamentación del propio acto de evaluar. Pero lo que conviene dejar bien claro es que se trata de dos actividades diferentes, con metodologías y exigencias también distintas que no pueden ser obviadas. Quienes ejercen la investigación educativa y evalúan los procesos y resultados de la educación no pueden prescindir de una reflexión filosófica sobre lo que hacen para someter a justificación de forma recurrente su propia actividad; quienes estamos implicados en la investigación filosófica como parte de un currículo educativo no podemos orillar la evaluación de nuestra propia práctica docente que, tratándose

además de personas que perciben una remuneración por su trabajo, tiene un componente de rendición de cuentas.

Las modalidades de la investigación o evaluación educativa son muy diversas, aunque todas ellas comparten, cuando se hacen bien, algunos requisitos propios del rigor que deben siempre poseer la investigación científica sobre un tema de importancia. Y estoy utilizando aquí el término «científico» para resaltar los requisitos metodológicos que deben cumplir ese tipo de investigaciones. En el enfoque que manejo, el marco de referencia del que parto es el que han elaborado diversos autores bajo el nombre de «investigación-acción». El rasgo diferenciador de este modelo es que vincula directamente la práctica de la evaluación a la práctica educativa. Es decir, se trata de que los propios profesionales de la educación tomen conciencia de los problemas que deben afrontar en su ejercicio profesional, diseñen estrategias adecuadas de resolución de dichos problemas y a continuación evalúen lo que han hecho para ver si las actividades que han llevado a cabo ha servido para cumplir esos objetivos o no. La investigación sobre lo realizado está directamente orientada a mejorar lo que se está haciendo para, en la medida de lo posible, realizar las modificaciones que mejoren los resultados. Como no puede ser menos, es posible que uno de los resultados sea revisar los objetivos que pueden mostrarse como inadecuados, ambiguos o incluso como contradictorios con otros objetivos más generales que se consideran irrenunciables. Al mismo tiempo, la investigación debe realizarse de forma cooperativa entre los profesionales directamente implicados. Es posible que en determinadas ocasiones sea necesario, e incluso muy conveniente, recurrir a evaluadores externos que nos ofrezcan una valoración del trabajo que estamos haciendo, pero lo importante es que los propios afectados se impliquen en el proceso e incorporen la evaluación a su práctica habitual. El modelo, por otra parte, no hace más que dar rigor a lo que es habitual entre los seres humanos: nos proponemos metas, diseñamos actividades para alcanzarlas y examinamos lo que hemos hecho para mejorarlo la próxima vez en el caso de que hayamos tenido éxito o para introducir modificaciones que pueden ser radicales en el caso de que hayamos fracasado en el intento. Estamos embarcados en un proceso de retroalimentación constante en el que los resultados provocan una reflexión sobre los medios empleados y sobre los fines buscados.

Evaluar

Teniendo en cuenta lo que acabo de decir, es necesario desarrollar un poco más todo lo que implica el proceso de evaluación. Y para empezar, tenemos que dejar claro, en primer lugar, *qué es lo que se evalúa*. En nuestro caso, la respuesta inicial es relativamente sencilla: lo que evaluamos es la enseñanza de la filosofía. Esto es, se trata de saber si nosotros hemos enseñado filosofía (tal y como he entendido aquí esa enseñanza) y sobre todo se trata de averiguar si los alumnos han aprendido a hacer filosofía. El problema en la evaluación rigurosa es que no podemos darnos por satisfechos con un tema de evaluación definido de manera tan vaga. La investigación educativa necesita, como cualquier otra investigación, que se definan objetivos más precisos, delimitados con rigor y claridad. Esto es algo que se ha incorporado hoy día a las orientaciones oficiales de todas las asignaturas, aunque es más dudoso que se esté llevando a la práctica efectiva en el aula. En las programaciones oficiales de las diferentes asignaturas de filosofía se explicitan una serie de objetivos que deben ser alcanzados a lo largo del período de enseñanza. Son un buen punto de partida para conseguir lo que planteo aquí, aunque cabe siempre la posibilidad de incluir otros objetivos o modificar algunos de los que se presentan, además de tener que decidir la prioridad que damos a unos frente a otros, en el supuesto bastante probable de que no se puedan abordar todos al mismo tiempo. Recordemos que siempre habrá que incluir objetivos directamente relacionados con los procedimientos propios de la investigación filosófica con los contenidos que están presentes en dicha investigación.

Seleccionar, por tanto, unos cuantos objetivos que formen parte de la investigación filosófica que pretendemos desarrollar en el aula con nuestros alumnos es un primer paso ineludible. Con todo y con eso no basta, puesto que una vez definidos los objetivos, debemos señalar cuáles son las variables de observación que vamos a utilizar para verificar que el objetivo efectivamente se está alcanzando. Podemos, por ejemplo, considerar que uno de los rasgos que definen la investigación filosófica es la capacidad de «argumentar de un modo racional y coherente los propios puntos de vista, ya sea de forma oral o escrita». Lo que hace falta a continuación es que tengamos claro qué aspectos de la conducta del alumno muestran con cierta claridad que en efecto está argumentando de un modo racional y coherente y

que lo que defiende son precisamente sus propios puntos de vista yendo algo más allá de la pura repetición de las ideas de otros, sean el libro de texto, su profesora o sus compañeros de curso. Esto es, se trata de que bien en sus intervenciones en el aula o bien en las pruebas diseñadas al efecto, seamos capaces de observar que está argumentando racionalmente o que no lo está haciendo; si es el primer caso, tendremos que poder detectar en qué grado está haciendo lo que hace, pues la argumentación, como cualquier otra actividad humana, no es algo que pueda diferenciarse en una especie de «todo» o «nada», sino que admite muchos grados intermedios. Es más, me atrevo a decir que a partir del momento en el que optamos por tomarnos en serio la evaluación, el problema es que empezamos a darnos cuenta de que son muchas las cosas que suceden en la enseñanza que exigen una evaluación constante, lo que nos lleva a tener que ser selectivos de modo y manera que dejamos algunos aspectos fuera de nuestra atención no porque sean inconmensurables, sino porque no podemos medirlo todo.

Pueden bastarnos las dos aclaraciones que acabo de mencionar para entender por qué en el sistema educativo predomina una evaluación de resultados más que de procesos y por qué también de forma mayoritaria la gente reduce la evaluación a la verificación de que el alumnado domina los contenidos conceptuales que se consideran básicos en la disciplina correspondiente. Limitada de ese modo la evaluación resulta mucho más fácil hacerla, por más que sea bien poca la información que nos proporcione sobre el aprendizaje de los alumnos. Evaluar procesos (o contenidos procedimentales como se les suele llamar) y actitudes resulta mucho más complicado. Lo malo es que lo hacemos continuamente, puesto que emitimos juicios sobre la actitud y el modo de trabajo de nuestros alumnos, pero lo hacemos sin rigor. Y la complejidad procede no sólo de que nos cueste definir esos objetivos con la precisión y claridad que he mencionado antes, sino de que no sabemos exactamente cómo hacerlo. Y este es el segundo problema básico de toda evaluación: *cómo evaluamos.* Evaluar, en definitiva, es en gran parte medir lo que se puede medir o hacer mensurable aquello que en principio no sabemos cómo medir. Es posible que en esta vida hagamos muchas cosas que no sean mensurables, pero tengo claro que en la educación lo no mensurable tiene una importancia secundaria. Si desde el principio aceptamos que vamos a hacer algo en nuestras aulas que no vamos a poder medir, mejor será no hacerlo o, al menos, no dedicarle una atención

preferente. Es lo mismo que se trate de un objetivo como el que he expuesto antes, «argumentar racionalmente», o de otro mucho más escurridizo y más alejado de lo que es privativo de la enseñanza de la filosofía, como puede ser «lograr un buen clima de aula». Si nos tomamos en serio lo que hacemos y queremos conseguirlo, al final debemos responder a una petición muy sencilla: ¿podemos demostrar a alguien, en especial a nosotros mismos y a nuestros alumnos, que después de nueve meses trabajando juntos han aprendido a razonar o que el clima del aula ha mejorado? ¿Razonan al terminar un curso de filosofía mejor o peor que al principio? ¿Ha sido suficiente la mejora, en el caso de haberla? Y lo que digo de «razonar» se puede hacer extensivo a todos los demás objetivos de lo que vengo hablando.

Para evaluar bien es necesario encontrar instrumentos adecuados de evaluación. Estos son muy variados; algunos se pueden encontrar en editoriales dedicadas a elaborar test o en las que editan los libros de texto e incluyen pruebas para verificar el aprendizaje de los alumnos. El reto de todo instrumento de medida es que sea válido y sea fiable. Lo primero significa que el test o el instrumento, sea cual sea, debe medir precisamente lo que queremos que mida y no otra cosa. Con frecuencia, se pueden encontrar pruebas ya elaboradas y verificadas en la práctica que se ajustan a lo que estamos intentando evaluar, pero no siempre es así. Parece necesario que seamos nosotros mismos los que elaboremos esas pruebas, lo que supone un serio esfuerzo personal para el que no siempre hay tiempo. Lo hacemos habitualmente en los controles que efectuamos para saber si los alumnos está estudiando los temas o se han leído los textos o libros que les hemos asignado, pero nos cuesta más cuando lo que vamos a evaluar son otras cosas, como puede ser el pensamiento autónomo, la originalidad, el sentido crítico o la apertura mental ante los problemas. La validez se puede verificar contrastando los datos que obtenemos con una prueba con los que se pueden conseguir con pruebas relativamente parecidas, o también sometiendo la prueba al control de los expertos en la materia, o a los mismos alumnos que siempre serán capaces de detectar la relación que existe entre las pruebas que utilizamos y los ejercicios que les pedimos hacer. Es un trabajo que exige sin duda la cooperación: elaborar o, al menos, revisar el instrumento de medida con personas que entienden del tema.

La cuestión se complica algo más porque además de la validez es necesaria la fiabilidad. Esto es, una prueba tiene que ser fiable en el sentido de que

arroje siempre resultados iguales o muy parecidos. Y esa similitud de resultados debe lograrse tanto si el que corrige la prueba es uno mismo como si la corrigen varias personas. Si se trata de nuestra propia fiabilidad, bastaría con hacer una experiencia sencilla: pasamos una prueba a principio de curso y hacemos una fotocopia de todas las respuestas de nuestros alumnos; corregimos y puntuamos la prueba y unos meses después repetimos la experiencia, utilizando la fotocopia realizada al principio. Contrastar los resultados a continuación, observando si existe o no una elevada correlación es relativamente sencillo. Lo mismo debemos hacer con otros compañeros. En este caso la experiencia es igualmente fácil; pasamos las copias de los ejercicios a otras personas, comentamos con ellas los criterios que hemos empleado para su corrección y, una vez corregidas las pruebas por todas las personas que participan en la experiencia, sometemos los resultados a un simple análisis estadístico para averiguar las posibles correlaciones. Lo que desde luego no es tan sencillo es encontrar pruebas y criterios de corrección que resistan la revisión de su fiabilidad y su validez. Y todo el proceso sin duda exige tiempo y dedicación constante, un tiempo del que no disponemos habitualmente. En todo caso, el asunto es tan crucial que lo que resulta imprescindible es embarcarse lo antes posible en el tema para avanzar desde la situación actual que no es nada alentadora al respecto. No deja de ser alarmante lo que está ocurriendo en estos momentos, por ejemplo, con una prueba académicamente decisiva como es la de acceso a la universidad. Por lo que respecta a la prueba concreta de filosofía, no existe, al menos que yo sepa, ningún trabajo serio que aborde el problema. La validez se da por supuesta y probablemente la tenga, aunque se podría discutir largo y tendido sobre este tema; no se puede decir lo mismo de la fiabilidad, aspecto que no se da por supuesto, pero sobre el que tampoco se entra. Las calificaciones pueden variar bastante de un tribunal a otro o incluso entre correctores del mismo tribunal. Y eso que en una evaluación acreditativa (más adelante volveré a este tema) la fiabilidad es, si cabe, más crucial que la validez.

En nuestro caso, la complicación viene dada porque existe una cierta relación inversa entre validez y fiabilidad. Las características específicas de la filosofía nos llevan a considerar que las pruebas más adecuadas para saber si lo estamos haciendo bien son pruebas abiertas, como lo son la disertación o el comentario de texto de los que hablaré a continuación. Las pruebas más cerradas, esas que incluso pueden ser corregidas con lectores ópticos, tienen

una cabida muy limitada en nuestro ámbito de trabajo, aunque algunas cosas muy buenas se pueden encontrar sobre razonamiento o lectura comprensiva, así como sobre originalidad o apertura mental, por referirme tan sólo a algunas de las que cité anteriormente. Ocurre lo mismo, por ejemplo, si lo que tratamos de observar es el comportamiento del alumnado en el aula, ámbito en el que las plantillas de observación y metodologías más cualitativas que cuantitativas parecen pertinentes. Pero la evaluación cualitativa plantea especiales dificultades, sobre todo para garantizar la fiabilidad de lo que se mide y para estar seguro de que los criterios de observación están bien definidos y se pueden detectar en el comportamiento observado. Las pruebas que, por tanto, nos parecen más válidas suponen un reto mayor para la fiabilidad; las que, por el contrario, parecen más fiables, nos alejan de los objetivos que nos planteamos con nuestra enseñanza. Eso recuerda un poco al famoso chiste del borracho que buscaba la moneda debajo del farol porque allí había más luz. El reto es fuerte, pero lo único que podemos hacer es abordarlo e intentar avanzar poco a poco hasta conseguir niveles de validez y fiabilidad sostenibles.

Resuelto en la medida de lo posible lo anterior, es necesario solventar a continuación quién es la persona que debe hacer esa evaluación. Una respuesta inmediata es que se trata de una competencia propia del profesor y nadie puede poner en duda que esa es una de sus funciones básicas, como ya vimos en su momento. Es más, el modelo de profesorado por el que se opta en este trabajo incluye la tarea de investigación sobre la propia práctica docente, que es lo mismo que decir que debe emprender una evaluación rigurosa y permanente de lo que va haciendo. No basta, sin embargo, con eso. El alumnado debe igualmente participar en la evaluación no sólo como objeto de la misma, sino también como sujeto. Esto implica que se debe animar al alumnado para que realice evaluaciones del desarrollo de la investigación filosófica, aportando valoraciones justificadas de lo que detecta y proponiendo medidas de corrección cuando lo estime oportuno. Y esto vale para alumnos de cualquier edad, siempre que adaptemos los procedimientos a sus capacidades, pero siendo conscientes también de que sus capacidades irán incrementándose en la medida en que se impliquen en la evaluación.

Por una parte, conseguir que los alumnos participen como sujetos evaluadores tiene un importante impacto sobre su propia enseñanza, puesto que se les acostumbra a ser reflexivos sobre lo que hacen y a criticar con

argumentos sólidos su propia actividad. Y recordemos que el desarrollo de las capacidades del razonamiento es un objetivo básico en la práctica de la filosofía. Desde el momento en que tienen que evaluar la actividad en el aula y fuera del aula relacionada con la materia, se ven llevados a tomar conciencia más nítida de qué es lo que se les está pidiendo, cuáles son los objetivos que deben alcanzar y cuáles son las estrategias aplicadas para alcanzar dichos objetivos. Y someten a crítica tanto la tarea del profesor como la de ellos mismos y sus compañeros, contrastando su percepción de lo que ocurre con lo que opinan los demás para validar de ese modo hasta qué punto están fundadas sus opiniones. La evaluación tiene, por tanto, un momento cooperativo y otro individual: entre todos se discuten los objetivos y los criterios que se van a emplear para evaluar, procurando ofrecer definiciones precisas que todo el mundo pueda entender y aplicar; cada uno elabora su propio informe de evaluación, que puede ser tanto cuantitativo (dar una puntuación media para cada aspecto analizado) como cualitativo (expresar opiniones argumentadas sobre aspectos específicos o sobre la marcha general); por último, es bueno poner en común las evaluaciones individuales para hacerse una idea de cómo está siendo percibida la asignatura por todas las personas implicadas en la misma. Por otra parte, el alumnado no posee, como es obvio, conocimientos muy profundos sobre la materia objeto de su aprendizaje, en este caso la filosofía, pero sí que tienen una sólida y amplia experiencia como alumnos. Esto significa que han asistido a clase con muchos profesores y muchas profesoras, cada uno de ellos con su propio enfoque o sistema de enseñanza; con algunas de estas personas han aprendido más que con otras y, si se les da tiempo y conceptos para expresarse, son capaces de decir qué es lo que les ha permitido aprender más con unos que con otros. Son, por tanto, gente experta en educación que puede aportar sugerencias valiosas para la evaluación de una asignatura.

Y resulta igualmente imprescindible la evaluación externa, aunque esto se escapa de lo que podemos hacer nosotros mismos. En estos momentos todos somos conscientes de que cada cierto tiempo existe un informe PISA en el que se ofrece un diagnóstico de los sistemas educativos de diversos países. El procedimiento, que está en permanente proceso de mejora para hacerlo más válido, más fiable y más útil, tiene un enorme interés en la medida en que ofrece a los profesionales de la educación una imagen comparativa de lo que van consiguiendo y les muestran sus propias carencias. Si nos limitamos a

evaluarnos a nosotros mismos, perdemos perspectiva y podemos escorarnos peligrosamente hacia evaluaciones autoindulgentes que eluden una revisión de la práctica y una rectificación de los fallos encontrados. En el sistema educativo esto debiera ser una práctica habitual, aunque desgraciadamente no es así y las evaluaciones que realiza el INCE, en el caso de España, no suelen llegar al propio profesorado para aportarle observaciones relevantes para su actividad docente. Sólo queda la prueba de acceso a la universidad, pero tiene unas funciones bien distintas y no está nada claro que pueda servirnos como elemento de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. Tampoco el servicio de inspección educativa evalúa seriamente el trabajo pedagógico del profesorado. Muy interesante podría ser la implicación de las diferentes personas que hacen filosofía en un mismo centro educativo para realizar pruebas de evaluación conjuntas y cruzar la elaboración y análisis de las mismas de tal modo que sea otra persona la que evalúe lo que están consiguiendo mis alumnos mientras que yo valoro los resultados de los suyos. Invitar en otros momentos a observadores externos o a expertos en investigación educativa debe ser igualmente una práctica mucho más habitual en los centros educativos a la que no podemos ni debemos renunciar. Se ha hecho mucho, por ejemplo, en el campo específico de la educación moral, sobre todo porque es un tema que ha interesado a los psicólogos, mucho más acostumbrados a hacer investigación educativa, si bien restringida a sus centros de interés. También hay buenos expertos en investigación del desarrollo del razonamiento y argumentación, cuya colaboración con el profesorado es constante. Realizadas las oportunas adaptaciones, vendría bien contar con las aportaciones de esos especialistas.

Por último, la cuestión decisiva de toda evaluación es decidir exactamente para qué se hace. En gran parte ya he contestado en todo el desarrollo anterior: el objetivo básico de la evaluación es aportar información a las personas implicadas para que puedan hacer mejor lo que hacen, introduciendo modificaciones en todos los aspectos de su práctica profesional. La evaluación debe ayudarnos a revisar los objetivos o fines educativos y más todavía debe arrojar luz sobre la eficacia de las medidas adoptadas para alcanzar esos fines. Se trata, por tanto, de una evaluación formativa que constituye una parte del mismo proceso de aprendizaje que, por eso mismo, debe abarcar todos los aspectos que inciden en ese proceso: metodologías didácticas empleadas, dinámica del grupo, objetivos abordados

en el aprendizaje, diseño global y parcial de las programaciones, procedimientos, contenidos de aprendizaje, actitudes… Debe ser, además, una evaluación continua, realizándose incluso en cada clase impartida. Es más, posiblemente una de las tareas ineludibles de una persona que se dedica a la enseñanza sea analizar al final de casi todas sus clases qué ha sucedido en las mismas y qué está en su mano cambiar para que al día siguiente el trabajo sea mejor. Además está la evaluación llamada sumativa en la que se trata de hacer un cierto balance de lo ocurrido en un período de aprendizaje, ya sea una unidad didáctica, unos meses de trabajo o todo un curso académico. En este caso el objetivo es determinar si se están produciendo algunos avances, por lo que es imprescindible haber hecho una evaluación de diagnóstico de la situación a principio del curso comparando los datos obtenidos en esa evaluación con los que se logran al final. De ese modo podemos determinar algo que es muy relevante en la educación según insisten muchos expertos: determinar no tanto el hecho de que los alumnos hayan llegado o no a unos objetivos fijados de antemano con carácter general para todo tipo de alumnado sin consideración de su específica situación, cuanto el avance realizado en un determinado período de tiempo por el grupo concreto de alumnos con el que estamos trabajando. Puede darse el caso, y se da con frecuencia, de que una parte del alumnado no obtenga buenos resultados si la evaluación se centra estrictamente en averiguar cuál es el dominio que han alcanzado de determinados objetivos; sin embargo, si se valora el progreso realizado en un período de tiempo, quizá esos mismos alumnos puedan mostrar un progreso que les lleva a ellos y a sus profesores a mostrarse más optimistas sobre las posibilidades de aprendizaje en el futuro.

Las calificaciones

En el sistema educativo se impone por su importancia otro tipo de evaluación que es la acreditativa o sumativa, algo que tiene bastante que ver con lo que ya comentábamos en el primer capítulo al hablar de la selección y legitimación. Es decir, cuando hablamos de educación obligatoria es posible centrarse exclusivamente en la evaluación formativa tal y como la acabo de exponer, e incluso en una evaluación sumativa en la que se trata de determinar al final del período de escolarización si se han alcanzado los objetivos previstos o no se ha conseguido. Y eso se puede hacer renunciando

completamente a las calificaciones tal y como las entendemos habitualmente en la enseñanza: unas anotaciones, generalmente numéricas, que permiten establecer el grado de consecución de los objetivos, estableciendo comparaciones entre el alumnado e indicando quiénes están por debajo de unos objetivos mínimos y, por tanto, suspenden, y quiénes están situados en los niveles más altos y, por tanto, alcanzan un rendimiento sobresaliente. Las calificaciones plantean siempre dos problemas puesto que establecen comparaciones entre el alumnado y dan legitimidad a procesos de selección con indudables consecuencias personales y sociales.

Por lo que respecta a las comparaciones, en gran parte es algo implícito a todo proceso de evaluación en la medida en que comporta utilizar instrumentos de medida que nos permiten detectar cómo está cada persona en un determinado momento en los aspectos sometidos a evaluación. Ahora bien, las comparaciones pueden tener un efecto de etiquetado o estigmatización social con consecuencias más nefastas para las personas afectadas. Baste un ejemplo sencillo: hace algún tiempo en una Comunidad Autónoma de España, la Consejería de Educación decidió que había que agrupar al alumnado de enseñanza secundaria obligatoria por niveles de rendimiento para de ese modo favorecer el proceso de aprendizaje de todos ellos. Decidieron hacer tres niveles: el A, para quienes tenían un buen nivel de rendimiento; el B para los que estaban en situación intermedia; y el C para quienes tenían serias carencias de aprendizaje. Pues bien, en la jerga escolar, los alumnos decía que el nivel A era el de los listos, el C el de los tontos y el B el de aquellos que esperaban ser definitivamente clasificados. Esto es algo inevitable. Basta con hacer una prueba en nuestra propia clase; cuando se van a comunicar las calificaciones de una evaluación, si tenemos el buen detalle de preguntar al alumnado antes de decir las notas quién prefiere que no se diga su calificación en público, siempre hay alguna personas que desea que su nota no sean publicada. El proceso es relativamente sencillo; la calificación, que mide un aspecto muy concreto de una persona (su dominio de la filosofía, por ejemplo) se hace extensiva a toda la persona. Lo que en un principio son aspectos conmensurables se deslizan para evaluar aspectos que son más bien inconmensurables. Ya no es el resultado académico en una determinada asignatura lo que está en juego, sino la persona del estudiante en general. Algunos autores han llegado a decir que eso es lo que convierte las calificaciones en algo intrínsecamente inmoral.

El segundo problema resulta absolutamente ineludible en un sistema educativo, mucho más cuando se trata de los niveles de educación no obligatoria. Las calificaciones tienen un impacto enorme y son las que deciden si uno obtiene la acreditación o titulación correspondiente que le va a permitir ejercer una determinada profesión. Al respecto poco cabe decir puesto que gozan de una aceptación universal que va más allá de las carencias que se pueden detectar en las mismas y que todo el mundo conoce. La crítica general al modelo de legitimación de las desigualdades sociales que acompaña a las calificaciones ya la planteé en el primer capítulo, por lo que no procede volver sobre ella. Para la práctica profesional es, probablemente, una de las funciones más arduas puesto que resulta realmente difícil quedarse plenamente satisfecho en un proceso de calificación. Siempre nos quedamos con la sensación de que alguna o varias de las personas calificadas no obtienen la nota justa, mucho menos si establecemos comparaciones con las calificaciones obtenidas por otros alumnos. Cierto es que al menos se pueden minimizar los problemas de tal modo que las notas no limiten su función a la acreditación académica requerida para pasar de un nivel educativo a otro, eligiendo además lo que se estudia, para obtener becas y ayudas o para avanzar puestos en la carrera por un puesto de trabajo. Para conseguirlo es imprescindible cumplir algunos criterios.

El primero de ellos es procurar que las calificaciones se aproximen lo más posible a lo que he expuesto anteriormente al hablar de la evaluación formativa. Es decir, debemos garantizar que todo ejercicio o prueba que utilicemos para calificar a un alumno cumpla prioritariamente una función pedagógica, lo que significa que debe ayudar al alumno a averiguar hasta qué punto ha alcanzado los objetivos previstos, en qué ha podido fallar y cuáles son las medidas que debe emplear a continuación para garantizar que alcanza dichos objetivos. Para ello se requiere que la prueba sea, en primer lugar, válida, esto es, que mida exactamente lo que constituyen los objetivos explícitos de la materia que enseñamos y no otros. Existen diversas investigaciones en las que se ve con cierta claridad que el profesorado, al calificar, está teniendo en cuenta objetivos que no tienen que ver exactamente con la materia. Ese es el caso, por ejemplo, de las matemáticas; cuando se hace una prueba externa de evaluación de las capacidades matemáticas, las chicas suelen sacar algo menos de nota que los chicos, mientras que en lengua ocurre exactamente lo contrario. Esa diferencia, que es la esperable,

por otra parte, no se produce cuando analizamos las calificaciones que las chicas obtienen en la asignatura de matemáticas. En los centros educativos no suele darse esa diferencia y las chicas sacan incluso mejores notas en matemáticas, lo que nos lleva a pensar que el profesorado no está teniendo en cuenta sólo el dominio de la asignatura. Por otra parte, para que esos objetivos pedagógicos se cumplan, hay que entregar los ejercicios corregidos a los alumnos al día siguiente de su recepción, con indicaciones escritas acerca de los posibles fallos y sugerencias para su corrección, y no estrictamente con una nota numérica. Esto exige, claro está, una planificación adecuada de la realización de las pruebas para que sea efectivamente posible que los alumnos reciban la corrección en la clase siguiente. Y es más fácil de hacer de lo que en principio parece, dado que una prueba abierta, como es costumbre en filosofía, realizada por unos 30 alumnos en una hora de clase, puede corregirse en unas tres o cuatro horas de tiempo, algo posible de un día para otro con el horario laboral del profesorado en España. De ese modo podrán realmente revisar lo que han hecho y aprender de sus errores y aciertos, algo que es imposible si reciben el ejercicio días o semanas después. Tampoco el profesor podrá introducir modificaciones en su forma de trabajar si no recibe la importante retroalimentación que le proporcionan los ejercicios del alumnado. Al mismo tiempo, tenemos que garantizar que somos fiables al calificar, algo que nunca debemos dar por supuesto. Hacer de vez en cuando ejercicios anónimos puede ser bastante útil. También puede serlo el que nos molestemos en volver a corregir un par de meses después el mismo ejercicio, que hemos fotocopiado oportunamente, pues de ese modo podremos averiguar si otorgamos la misma calificación ya que, en caso de que no fuera así, sería imprescindible introducir correcciones.

Por otra parte, cuando impartimos las calificaciones sumativas finales al acabar un período, lo que habitualmente se llaman notas de evaluación o finales, debemos tener en cuenta, aparte de lo que acabo de decir, varios requisitos ineludibles para que dichas calificaciones sean justas y respondan a la capacidad y méritos realmente mostrados por los alumnos. Todos los alumnos deben tener a principio de curso una hoja en la que se especifican con precisión los criterios que van a orientar la calificación, con el porcentaje específico asignado a cada uno de esos criterios. Es bastante conveniente dejar un breve plazo inicial para que, en caso de considerarlo necesario, los alumnos sugieran algunas aportaciones que pueden, tras su discusión

argumentada, ser incorporadas. Por descontado que esos criterios deben ser sustancialmente los mismos para todos los alumnos que siguen el mismo nivel y obligar, por tanto, a todos los profesores que lo imparten a atenerse a las líneas generales previstas en las programaciones oficiales. En cierto sentido, y sin olvidar el marco que ofrecen los criterios oficiales de evaluación en toda asignatura, se trata de una concreción de dichos criterios que se acuerda con el alumnado. De este modo, los alumnos se consideran partícipes del sistema de calificaciones, lo que incrementa la legitimidad del mismo y reduce notablemente el número de problemas que pueden plantearse. Para que esto tenga algún sentido, es imprescindible que se discutan con rigor tanto los criterios que se van a emplear en la calificación como las variables en las que vamos a fijarnos para poder realizar dicha calificación. Todo ello contribuye de forma apreciable en la comprensión que el alumnado y el profesorado alcanzan de la propia asignatura y de su aprendizaje.

Es también importante que esa calificación final se obtenga a partir de criterios diversos que midan capacidades también diversas, todas ellas, claro está, directamente relacionadas con la asignatura correspondiente. Sólo así recogeremos la amplitud de objetivos básicos o mínimos que forman parte de la enseñanza y no primaremos algunos de ellos con las inevitables consecuencias de favorecer a unos alumnos por encima de otros. Un ejemplo de lo anterior sería establecer que el 50% de la calificación se obtendría a partir de ejercicios escritos, variando el modelo de ejercicios, un 25% a partir de la participación en el aula, especificando con toda claridad en qué consiste esa participación y otro 25% en un cuaderno de trabajo en el que el alumno fuera incluyendo todas las actividades que cotidianamente le encarga el profesor. Las combinaciones pueden variar y ofrecer configuraciones diferentes como consecuencia de los acuerdos a los que puedan llegarse con el alumnado. En este caso debemos tener también en cuenta que nuestros alumnos tienen capacidades diferentes y no parece adecuado ofrecer un modelo de evaluación sumativa en el que unas capacidades obtienen un peso específico mayor, favoreciendo así a quienes las dominan. Es cierto que existen destrezas específicas de la filosofía a las que ya hemos hecho alusión, lo que podría explicar que algunas personas obtengan rendimientos mejores en gran parte debido a esas capacidades propias, pero es igualmente probable que el sesgo sea superior al que justifica la propia materia. En nuestro caso,

siguiendo lo que acabo de proponer, hay personas para las que la participación pública en las discusiones filosóficas del aula es realmente difícil, mientras que dominan con cierta facilidad las pruebas escritas; y también puede darse el caso contrario. Ninguna de las dos posibilidades debiera, en principio, ser más importante que otra, o al menos se debe ser muy consciente del problema.

Merece la pena también, al igual que hacíamos con la evaluación en general, implicar al alumnado en la calificación. Ya he planteado una observación general al respecto, a propósito de lo que podemos llamar un contrato pedagógico de calificación. Pero se puede ir más allá invitando al alumnado a que participe directamente en la calificación, sin que ello se haga para descargar sobre sus espaldas una tarea que, en definitiva, le corresponde al profesorado. La experiencia me indica que las notas que se ponen a la participación y el cuaderno de trabajo, pueden ser perfectamente puestas tanto por el alumno como por el profesor, obteniendo resultados que no son muy dispares. Insisto en algo que ya he dicho previamente: empezamos por acordar el peso que va a tener la participación en la calificación global. A continuación especificamos con todo el rigor posible cómo entendemos la participación y que variables observables deben ser tenidas en cuenta. Una vez hecho esto, al finalizar un período se pide al alumno que se califique cada una de las dimensiones acordadas y se le pide a continuación que justifique, argumentadamente, en qué basa la calificación que se ha puesto. El profesor por su parte realiza el mismo proceso y luego se obtiene la nota media. Es bastante probable que no exista una coincidencia completa, pero tampoco van a darse grandes discrepancias, por lo que el balance final es positivo para el alumnado y para el profesorado. En el caso de otras pruebas en las que los contenidos conceptuales y procedimentales son más fuertes, como sucede con la disertación y el comentario de texto, resulta más difícil que el alumnado participe, dada sus carencias al respecto. Eso sí, hay fórmulas intermedias. El profesor devuelve el ejercicio corregido y justifica con algunos comentarios las razones en las que se apoya su calificación. El alumno tiene a continuación derecho a mostrar su discrepancia con la calificación obtenida, discutiendo los comentarios y observaciones. En caso de no llegar a un acuerdo, siempre es posible apelar a un compañero de clase como mediador o a otra persona del departamento de filosofía. Todo esto que, en principio, puede parecer tedioso y complicado, no lo es tanto una vez que todas las

personas implicadas en el proceso de evaluación sumativa han interiorizado el proceso y están dispuestas a reflexionar sobre el mismo.

Si a estas observaciones añadimos otras que son propias de todo sistema de calificación, como son la publicidad de las puntuaciones obtenidas, el derecho a reclamaciones perfectamente establecido (tanto reclamaciones individuales como comparativas, pues estas, aunque más delicadas de atender, son las que terminan dañando más la equidad de un procedimiento calificador) y la transparencia en todo el proceso, no me cabe la menor duda de que habremos mejorado sensiblemente las inevitables deficiencias y habremos avanzado hacia la conversión del modelo de calificación en un potente instrumento pedagógico. No obstante, tampoco soy del todo optimista al respecto. No es nada sencillo conseguir la equidad y siempre queda la sensación de que no se ha sido del todo justo al calificar a un grupo; por otra parte, las objeciones contra las calificaciones, por considerarlas en definitiva como instrumentos perversos por su papel de legitimación de desigualdades decididas de antemano, no deben ser nunca echadas en saco roto y merecen una seria y permanente atención.

Referencias bibliográficas

En colaboración con otros compañeros igualmente preocupados por las tareas de la evaluación del proceso de aprendizaje, publicamos en su día una extensa obra en la que se abordan con cierto detalle el enfoque general de evaluación de la práctica de la filosofía en el aula: García Moriyón, F. y otros: *La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva* (Madrid, De la Torre, 2002). Sobre el enfoque global de la evaluación como investigación y acción centrada en el análisis y mejora de las actividades pedagógicas, son ya clásicos los libros de Elliot, J. y otros: *Investigación acción en el aula* (Valencia, Generalitat de Valencia, 1986); Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin: *Cómo planificar la investigación en la acción* (Barcelona, Laertes, 1988) y Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid, Morata, 1987). Hay otras obras que permiten obtener una perspectiva más amplia del problemas rompiendo con el modelo básico de calificación; merecen la pena, entre otras, las obras de Prieto y Pérez: *Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación* (Madrid, Síntesis, 1994), o la más general de Stufflebeam y Shinkfield:

Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica (Barcelona, Paidós/M.E.C., 1989). Para profundizar algo más en esa concepción general de la evaluación que debemos utilizar como marco global, es buena la obra dirigida por Merlin C. Witttrock: *La investigación en la enseñanza* (Barcelona/MEC, Paidós, 1989), sobre todo el tomo primero, «Enfoques, teorías y métodos». Por descontado, en la bibliografía que trataba del proceso de aprendizaje, así como en las disposiciones legales oficiales, existen buenas e importantes indicaciones para una mejor comprensión del proceso de evaluación.

5.2. La disertación

La disertación filosófica

La disertación es una de las pruebas tradicionales en la enseñanza de la filosofía. Junto con el comentario de textos filosóficos es posible que constituya el núcleo de las pruebas que identifican un programa de enseñanza de la filosofía, incluso en el caso de que se adopten enfoques bien diferenciados de la metodología más adecuada para lograr esa enseñanza de la filosofía.

Como tal, la prueba tiene un origen bastante antiguo y puede rastrearse hasta el comienzo de los estudios medievales, en el momento en el que la filosofía estaba situada en el escalón más elevado de las ciencias, sólo superada por la teología. En aquella época se practicaba con frecuencia la disputa en torno a cuestiones que se consideraban problemáticas o sobre las que había posturas enfrentadas. El enfoque seguido por Tomás de Aquino en la redacción de la Suma Teológica constituye un buen ejemplo del rigor en la argumentación, mostrando con claridad el esquema metodológico: cada artículo comienza con una pregunta y se ofrece a continuación una breve respuesta en la que se da la tesis contraria a la que defiende Tomás; siguen varios argumentos a favor de esa tesis, para pasar a continuación a la exposición de las respuestas que da el autor a la pregunta y a la tesis opuestas. Termina el artículo con unas soluciones en las que se rebaten uno a uno los argumentos previamente expuestos a favor de la tesis contraria.

La disertación como prueba específica de la enseñanza de la filosofía es uno de los rasgos distintivos del sistema educativo francés, presente también en otros contextos; cuenta además con la existencia de competiciones

internacionales denominadas *Olimpiadas Filosóficas* en las que alumnos de diferentes países muestran su capacidad argumentativa sobre un tema. Es una prueba que guarda alguna relación con otras pruebas más tradicionales en el ámbito de la literatura, pero que se diferencia claramente de ellas. El ensayo literario suele consistir en una serie de variaciones estilísticas o temáticas sobre un tema; la exposición constituye más bien una presentación de un conjunto de informaciones o conocimientos sobre un tema dado, siendo esta última un modelo habitual en las evaluaciones que se hacen al alumnado en numerosas disciplinas. Es más, podríamos decir que la exposición constituye el núcleo de las pruebas utilizadas para verificar el proceso de aprendizaje del alumnado. Centrada la enseñanza fundamentalmente en la adquisición de contenidos conceptuales, lo que vamos buscando sobre todo con la exposición es averiguar en qué medida un alumno es capaz de exponer sus conocimientos sobre un tema determinado, y hacerlo además de forma coherente y clara, con un buen dominio de esos conocimientos y de los recursos expositivos necesarios para trasmitirlos.

Sin negar el valor de las exposiciones, no parece que se adecue excesivamente al enfoque que hemos dado a la enseñanza de la filosofía a lo largo de este trabajo. Conviene recordar que he insistido en la intrínseca vinculación entre los contenidos y los procedimientos, así como en considerar la filosofía como una actividad estrictamente personal gracias a la cual los seres humanos procuramos dotar de sentido a nuestra existencia, reflexionando argumentativamente sobre lo que sabemos del mundo que nos rodea y de nosotros mismos y sobre las metas que nos fijamos. Respetuosos con ese objetivo general, la exposición parece una prueba claramente insuficiente y se hace necesario recurrir a un modelo alternativo. La disertación carga el peso fundamentalmente en la argumentación y puede ser considerada como una actividad reflexiva. El objetivo fundamental de toda disertación es «el desarrollo de una reflexión en acto en el movimiento de análisis de un problema. Toda disertación tiene desde este punto de vista un lado activo. Es el proceso, no el resultado. En tanto que “realización” reflexiva, designa más bien el movimiento de realización activa más que el producto realizado.» (Pena-Ruiz, 1978, 16). La disertación implica, por tanto, tres actividades: identificar un problema en el tema que se ha propuesto y definirlo rigurosamente; reflexionar por escrito de manera ordenada a partir de dicha definición; construir mediante esa reflexión un procedimiento

analítico en el que esté en juego la solución buscada. Por otra parte, en la disertación se recogen en parte algunos objetivos de la exposición en la medida en que el alumnado necesita tener un cierto dominio del tema sobre el que reflexiona para poder desarrollar su argumentación, pero se da un paso más en el sentido en que se pide al alumno que, sobre dicho tema, exponga su punto de vista personal que en absoluto puede ser identificado con una mera opinión arbitraria. Se trata más bien de que exponga y defienda un enfoque personal sobre el problema planteado.

Es una prueba, por tanto, en la que se exige del alumnado poner en acción todas sus destrezas de razonamiento de alto nivel. Se le está pidiendo algo estrictamente personal, pues se trata de que sea él o ella en primera persona quien exponga argumentadamente sus ideas sobre un problema; pero al mismo tiempo se le pide que esté informado sobre el tema, pues sin esa información sería imposible que pudiera elaborar mínimamente una reflexión rigurosa. Para empezar, debe problematizar el tema, convertirlo en problema, lo que implica activar una destreza cognitiva básica que consiste precisamente en plantear preguntas ante los datos o temas que se nos presentan. Eso exige realizar una transformación crítica de los elementos del pensamiento, de los estereotipos y prejuicios, de las falsas evidencias que conducen en última instancia a una elucidación, siendo muy cuidados con las falacias y con las distorsiones cognitivas que tanto afectan a nuestros procesos argumentativos. Esto nos lleva a ir más allá del dato inmediato de una cuestión o un problema aparente, a transformarlo organizando la reflexión en torno a lo que esa cuestión da por supuesto, a sus condiciones de posibilidad, a su contexto de aparición.

La disertación exige un método de trabajo que puede y debe ser aprendido, si bien parte de una disposición natural de todo ser humano a fundamentar sus opiniones y acciones en un conjunto de creencias e ideas. La experiencia acumulada con la prueba en los últimos años, parece indicar que existen alumnos que gozan de una mayor facilidad para la elaboración por escrito de textos en los que se expone y se argumenta una opinión. Eso significa que consiguen alcanzar un cierto dominio de la prueba con relativa sencillez, mientras que otros compañeros encuentran más dificultades de tal modo que, aprendidas unas cuentas reglas sobre cómo desarrollar el proceso, luego experimentan dificultades para avanzar en la argumentación. Al reivindicar su dimensión estrictamente filosófica, diferenciada de otros modelos de

exposición de las ideas, se está reclamando que sólo una adecuada familiarización con la tradición filosófica occidental puede ayudar al alumnado a mejorar, consolidar y profundizar esa actitud argumentadora inicial y rudimentaria. Esto es coherente con lo que vengo exponiendo hasta el momento, puesto que el tipo de destrezas que caracteriza la reflexión filosófica es el propio de la argumentación: referencia expresa a la dimensión problemática de una situación, análisis de supuestos, precisión en la terminología, referencia a las consecuencias y a las relaciones entre los aspectos más particulares de un problema y el marco más amplio en el que está inserto… No cabe la menor duda de que es necesario argumentar en todas las áreas de conocimiento, puesto que en todas ellas existen cuestiones problemáticas, a veces respecto a problemas muy específicos y otras respecto a cuestiones de tipo más general, estando esto último directamente relacionado con la dimensión filosófica presente en todo ámbito del saber humano. Es por eso mismo por lo que no tiene sentido restringir a la filosofía la práctica de la argumentación, pareciendo por el contrario imprescindible que esté presente en todas las disciplinas del currículo escolar. No obstante, posiblemente sea en la argumentación donde más patente queda ese aire de familia que define a quienes hacen filosofía.

El objetivo central de la práctica de la disertación como instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje se sitúa en poder averiguar el domino que el alumnado tiene de esa misma práctica que es tanto como decir el dominio que tiene de la reflexión filosófica. Además, la prueba se convierte en sí misma en un potente instrumento de aprendizaje. Al realizar disertaciones, el alumno aprende a analizar un tema y a descubrir el problema que en él está presente y las implicaciones supuestas, siendo esto el núcleo de la disertación: la percepción de que nos las habemos con problemas y que, tras la aparente seguridad de algunas afirmaciones, existen facetas problemáticas que cuestionan nuestras ideas y creencias y nos obligan a un esfuerzo de clarificación. Para hacerlo con rigor, es necesario también exponer de forma precisa y rigurosa cuál es el tema que se discute, señalando el alcance de lo que está en cuestión y definiendo con precisión cuál es la problemática. A partir de ese planteamiento general, se exige estructurar adecuadamente la disertación para alcanzar una progresión conceptual, una profundización creciente en el problema planteado, utilizando los conocimientos que se poseen en relación con dicho tema. En esa

profundización se van desgranando los argumentos a favor de la tesis que se quiere defender y refutando los que pudieran ponerse en contra. Obviamente puede darse el caso de que la tesis consista precisamente en mantener que no es posible ofrecer una respuesta al problema, por lo que entonces el proceso se centraría en hacer ver la imposibilidad de encontrar esa respuesta y las insuficiencias de las que ya se han planteado al respecto.

En su planteamiento habitual en el sistema educativo francés, la disertación consta de tres partes: una introducción en la que se plantea con precisión el problema y sus implicaciones; un desarrollo en el que es necesario exponer la argumentación correspondiente a la tesis que se pretende defender; y unas conclusiones que permiten cerrar el acto de reflexión puesto en juego durante todo el proceso. El alumno dispone de tres o cuatro horas para realizar la disertación, lo que da amplio espacio para que se produzca todo ese proceso que se considera complejo y trabajoso. El profesor encargado de la corrección redacta informes y organiza reuniones para ir unificando criterios, armonizando los procedimientos de evaluación y homogeneizando los resultados. Fundamentalmente se tienen en cuenta los siguientes criterios para evaluar una disertación: nivel de profundización en el tema; rigor del procedimiento de reflexión; grado de explicitación de los razonamientos; habilidad y eficacia con la que se explotan los conocimientos, más que su cantidad; precisión y claridad en la exposición. Siguen en eso una advertencia muy sugerente de Montaigne que es valida para toda propuesta educativa: lo importante es lograr cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas. La urgencia de ese enfoque se ha acentuado en la actualidad, momento en el que el alumnado, y los adultos, deben hacer frente precisamente a los problemas provocados por una cantidad ingente de información, lo que plantea ciertas dificultades para jerarquizar el valor de las diversas fuentes de información y para elaborar con todo ello una comprensión del mundo y de nosotros mismos dotada de algún sentido. De no conseguirlo, la desmesurada masa de información termina convirtiéndose en ruido y el resultado es la confusión más completa, disimulada precisamente por todos los datos que se poseen.

Es importante destacar que la disertación es considerada como una prueba de gran valor formativo. Esto es, no se trata tan sólo de diseñar y llevar a la práctica una prueba en la que se puede evaluar el nivel de dominio que el alumnado tiene en dicha prueba, lo que nos permitiría a continuación evaluar el nivel de control de las correspondientes destrezas de razonamiento exigidas

para realizarla. Se trata más bien de poner a disposición del alumnado y del profesorado un instrumento valioso para ejercitar y desarrollar esa capacidad de argumentación que se considera que una persona bien educada debe poseer. Es por eso por lo que, con un adecuado planteamiento pedagógico, el alumnado puede alcanzar un nivel aceptable de problematización de las cuestiones y de su análisis y posterior argumentación de las respuestas tentativas que dé al mismo. En este sentido, la prueba es totalmente válida: se adecua perfectamente a lo que se pretende desarrollar con la práctica de la filosofía en el aula, pues en ella se combinan de forma apropiada tanto los conocimientos adquiridos como los procedimientos, destacando los aspectos problemáticos de dichos conocimientos y la presencia de posiciones enfrentadas o divergentes sobre los mismos. Los propios alumnos manifiestan al mismo tiempo las dificultades que les provoca realizar las disertaciones y la contribución que suponen para el desarrollo y mejora de su capacidad de razonamiento.

Por otra parte, conviene también tener en cuenta que estamos ante una prueba que centra su atención en el razonamiento informal, tal como se le suele llamar en los tratados especializados sobre el tema. Las habilidades más propias del razonamiento formal, como puede ser el dominio del silogismo hipotético «si…, entonces», de tanta importancia en la vida cotidiana de los seres humanos, es algo que se presupone, pero que no constituye en ingrediente básico de la disertación. Por otra parte, en la medida en que toda la actividad filosófica descansa sobre la capacidad de abstracción de las personas y al mismo tiempo la potencia, el razonamiento formal y el informal se refuerzan mutuamente, por lo que su aprendizaje no debe plantearse por separado. El hecho de que en un curso de introducción a la filosofía, sea para adolescentes o para personas adultas, nos centremos más en el razonamiento informal se debe a que es un enfoque más adecuado para potenciar la reflexión filosófica y enlazarla con la problemática personal que interesa a los sujetos que participan de la actividad. Por tanto, al abordar la disertación nos estamos moviendo en la tradición de la retórica en la cuál más allá del objetivo de dar coherencia racional a las propias convicciones se busca la posibilidad de universalizarlas, esto es, de convencer a posibles interlocutores en un diálogo intersubjetivo franco y abierto de la validez y fundamentación de nuestras ideas.

Es este último punto el que llama la atención sobre el valor general de esta

prueba, esto es, de su contribución a la formación general del alumnado y de la influencia que puede tener en el estudio de otras disciplinas. Lo que se pide del alumno, y en lo que se le forma a través de la realización de disertaciones, es que desarrolle: a) su capacidad de argumentar las ideas y creencias en las que se basa, las teorías previas a partir de las cuales va construyendo e interpretando su propia experiencia; b) el esfuerzo para tomarse en serio las ideas de otras personas, tenerlas en consideración y tomarse el tiempo bien para apoyarlas, incorporándolas a su punto de vista, bien para rechazarlas, mostrando cuáles son los puntos débiles de los argumentos contrarios; c) la percepción de que existen posiciones diversas ante los problemas que preocupan a los seres humanos, pero sin dejarse llevar por un relativismo indiferente, sino buscando y exigiendo que esas posiciones estén apoyadas en razones y analizando cuál es la fuerza de las razones que cada posición aporta de tal modo que se establezcan criterios que ayuden a distinguir las que están bien fundadas y las que no lo están. Esto último es muy importante pues gracias a ellos eludimos la conversión de la discusión filosófica en una simple tertulia en la que todo el mundo expone sus propias opiniones generando una cierta sensación de puras disputas verbales sin solución posible, de tal modo que cada opinión parece merecer el mismo respeto. Frente a esa disolución relativista, conviene insistir en que lo importante en nuestro caso es la capacidad argumentativa; gracias precisamente a esa exigencia, la discusión filosófica, y la disertación en la que dicha discusión se plasma, se convierte en un ámbito en el que se desvanecen las ocurrencias, los estereotipos fáciles o las ideas comunes al tener que enfrentarse a esa exigencia de fundamentación racional.

Descripción de la prueba

La prueba específica que propongo en este escrito es el resultado de un largo proceso de elaboración. El modelo básico procede de la disertación tal y como se aplicaba tradicionalmente en el bachillerato internacional, para la que existían unos criterios de corrección, así como orientaciones metodológicas para que el profesorado supiera cómo trabajar con la prueba y pudiera diseñar estrategias didácticas adecuadas que facilitaran al alumnado el dominio de la misma. En estos momentos, en dicho bachillerato se mantiene algo similar, aunque ya no es exactamente igual al que en su

momento había; en la actualidad se ha introducido una asignatura titulada *Teoría del conocimiento*, que preserva las orientaciones básicas de un aprendizaje filosófico. Dos son las pruebas que se utilizan para la evaluación: el ensayo y la presentación. Es el ensayo el que podemos identificar con la disertación. La diferencia fundamental es que el ensayo es una prueba más larga que los alumnos deben preparar en sus casas, sin control de tiempo, aunque se mantienen controles para garantizar la autoría. Los criterios de corrección que se proponen para evaluar una disertación son 6, con la exposición detallada de los descriptores que hacen posible valorar el nivel de dominio que el alumno ha mostrado en el ensayo realizado. Estos seis criterios son: cuestiones de conocimiento; calidad en el análisis; amplitud y relaciones; estructura, claridad y coherencia; ejemplos; exactitud factual y fiabilidad. Esos criterios de detallan con descriptores de la evaluación interna, y se incluyen además descriptores de la evaluación interna para otros tres criterios: cuestiones de conocimiento; aplicación del conocimiento, y claridad.

Dicha prueba era, a su vez, una adaptación de la tradicional disertación utilizada en el bachillerato francés como prueba fundamental al final de los estudios del bachillerato. Correspondía a la asignatura de filosofía preparar al alumnado para hacer la prueba cumpliendo los requisitos exigidos y los temas centrales sobre los que podía versar la disertación eran los propios de una introducción a la filosofía. La sólida implantación de la disertación en el bachillerato francés ha provocado que puedan encontrarse allí numerosas obras de referencia en las que se analiza y fundamenta la prueba, se proponen ejemplos como referencia para su ejecución, se ofrecen sugerencias y orientaciones para la redacción y además se discuten los criterios que deben guiar la evaluación de las mismas. En el bachillerato italiano, por ejemplo, la disertación goza también de una total aceptación, pero en ese caso no es atribución del departamento de filosofía, sino del profesorado de lengua y literatura. Sin negar la validez de este último enfoque, conviene recordar que no sólo la larga tradición de la enseñanza de la filosofía, como ya hemos visto, sino el carácter abierto de la mayor parte, por no decir la totalidad, de los temas filosóficos hacen de la asignatura de filosofía el ámbito más adecuado para enseñar al alumnado las destrezas cognitivas necesarias para abordar con éxito el proceso de argumentación del propio pensamiento acerca de cuestiones abiertas.

Partiendo de dicho modelo, desde el primer momento tuvimos claro que la disertación era uno de los instrumentos de evaluación más coherentes con lo que se plantea habitualmente en los objetivos básicos de los diseños curriculares de la asignatura de filosofía. Es decir, se trata de una prueba válida en el sentido específico de que evalúa un conjunto de destrezas propias del pensamiento complejo tal y como se exigen en la filosofía, y podríamos decir que en la enseñanza en general, en especial en el nivel de enseñanza secundaria. No obstante, la preocupación que ha guiado las sucesivas revisiones del modelo de disertación que se pedía al alumnado se ha centrado en la fiabilidad en la corrección, esto es, en garantizar que una prueba era corregida con calificaciones similares por distintos evaluadores, o por el mismo evaluador en momentos diferentes. Por otra parte, se pretendía igualmente ofrecer un modelo claro que sirviera al alumnado para aprender: esto es, se trata de que disponga de orientaciones para mejorar su capacidad de realizar una disertación y que la prueba forme parte de ese proceso de formación.

En la disertación proponemos al alumnado una cuestión abierta, relacionada directamente con lo que han venido discutiendo y pensando en el período inmediatamente anterior. La pregunta debe ser una invitación a la reflexión personal, de tal modo que el alumno se vea llevado a exponer su propio punto de vista sobre el tema, buscando los mejores argumentos de los que dispone y de los datos que haya podido recabar en su dedicación previa al tema en cuestión. Cuando se trata de realizar una evaluación inicial sobre la capacidad argumentativa del alumnado, es muy importante poner una pregunta sobre la que tengan suficiente información previa, pues de lo contrario estaría sesgado el resultado de la prueba dado que, como es obvio, la capacidad de argumentar sobre un tema está directamente relacionada con la información que sobre el mismo se posee y con el tiempo que se ha dedicado a su consideración. Una pregunta tipo es: ¿Cuál es el problema más importante de las personas de tu edad?, cuestión que cubre muy probablemente los requisitos ante mencionados.

El primer paso que el alumnado debe dar es el de pararse a reflexionar sobre la cuestión propuesta para garantizar que ha comprendido exactamente lo que se le está preguntando y las posibles implicaciones de la cuestión. Esto que, en principio, parece una tarea sencilla, no lo es tanto y es bastante frecuente observar que la gente centra su argumentación en un problema

diferente al planteado por la pregunta inicial. Sigue a continuación un período que podemos considerar de «tormenta de ideas», en el que el alumno va apuntando en una hoja todo lo que se le ocurre respecto al tema, sin cerrarse de antemano a ninguna sugerencia. A continuación es necesario poner en orden esas ideas previas y elaborar un breve guión de lo que va a ser la disertación propiamente tal. Dado que propongo que la prueba se realice en el tiempo de una clase, o poco más, el alumno va a contar para todo el ejercicio con unos 50 minutos, por lo que este primer paso no debe ocupar nunca más del 20 % del tiempo, ni tampoco menos del 10%. Desde el punto de vista del aprendizaje, es sumamente útil que el profesor de filosofía realice ante sus alumnos una disertación, utilizando la pizarra o el retroproyector. En este caso son los propios alumnos los que formulan la pregunta y el profesor o la profesora acomete la tarea de contestarla. Empieza analizando la cuestión y luego realiza una «tormenta de ideas» para elaborar posteriormente el guión de trabajo que va a seguir al redactar la disertación. Además, para que esta actividad sea realmente eficaz, conviene que vaya exponiendo en voz alta los pasos que va dando. En definitiva, se trata de realizar en clase una práctica de metacognición, con la disertación como objeto de trabajo reflexivo.

La redacción comienza siempre con una introducción en la que se avanza cuál es la tesis central que se va a defender, esto es, cuál es la respuesta básica que se está dando a la pregunta planteada. Se incluyen también en este apartado algunas consideraciones que podemos estimar como previas. Hacen referencia al sentido de los términos empleados en la pregunta, cuando estos son demasiado amplios o vagos exigiendo una delimitación inicial. Puede ser también el momento de realizar alguna aportación aclaradora del sentido de la pregunta, incluso con la posibilidad de hacer una aportación sobre la pertinencia y relevancia de la pregunta en sí misma considerada. Este apartado no debe ocupar mucho más de un 15%, como mucho el 20%, del total del ejercicio. Jean Guitton, en una obra sobre el trabajo intelectual, definía con sencillez lo que había que hacer: es el momento en el que se dice (brevemente) lo que se va a decir (ampliamente). Según él, a continuación se decía (el cuerpo de la argumentación) y por último se cerraba la exposición diciendo lo que se había dicho (esto es, se exponía la conclusión). Aunque aparentemente es la parte más sencilla, no deja de plantear serios problemas dado que uno de los fallos más habituales del razonamiento cotidiano es que la gente no escucha realmente lo que se le dice y tiende a hablar de lo que

cree que le están preguntando.

Tras la introducción viene el cuerpo del ejercicio, el dedicado a la argumentación. Es aquí donde el alumno debe ir exponiendo de forma clara y precisa cuáles son las razones en las que se basa para defender la tesis que inicialmente ha propuesto. Los argumentos deben estar regidos por lo que podemos llamar lógica de las buenas razones. Y sin ánimo de agotar el tema, una razón es buena cuando cumple algunos criterios básicos, entre los que podemos destacar los siguientes: estar directamente relacionada con aquello que quiere probar; ser más clara que lo probado; estar fundada en la experiencia disponible; ser coherente con el conjunto de conocimientos que se posee sobre el tema; exponer ideas que son familiares y comprensibles para los destinatarios de la argumentación. Ciertamente se trata de poner en práctica todo lo que se puede saber sobre argumentación, poniendo especial énfasis en evitar las falacias argumentativas y las distorsiones, sobre todo lo sesgos basados en estereotipos o lugares comunes a los que con frecuencia recurrimos. Es posible servirse de ejemplos que avalen lo dicho, con datos fiables y contrastados; del mismo modo es posible introducir los supuestos en los que se basa una afirmación haciendo ver que ésta se sigue directamente de aquellos. Por lo que se refiere a la evidencia disponible, hay que tener en cuenta que el valor probatorio de los datos depende básicamente de la fiabilidad de la fuente empleada; por otra parte es importante cuidar mucho el uso de argumentos de autoridad que sólo en contadas ocasiones pueden presentarse como buenas razones. Esto resulta especialmente importante por la facilidad que en la literatura filosófica se recurre a citas de autores clásicos en una mezcla de erudición y apelación a la autoridad con frecuencia poco pertinentes. También se presentan como razones las posibles consecuencias que se derivan de lo afirmado, la relación que la tesis defendida guarda con un conjunto más amplio o la analogía existente entre lo que se está manteniendo y otras situaciones que se presentan como puntos de referencia y que mantienen una relación relevante con lo que se defiende. La argumentación incluye igualmente la apelación a causas y efectos, que avalan lo que mantenemos, procurando además tener mucho cuidado en no confundir las correlaciones con causas, un error excesivamente frecuente en el razonamiento informal. Y como no podía ser menos, son razones de peso las propias de la demostración deductiva: las dos figuras argumentativas básicas del *modus ponendo ponens* y *modus tollendo tollens*, así como los

silogismos hipotéticos y disyuntivos, el uso de dilemas o disyunciones excluyentes y la reducción al absurdo.

Lo anterior, como debe quedar claro, no es más que una somera enumeración de los posibles argumentos que deben emplear los alumnos para defender sus puntos de vista. Es prudente dedicar algún tiempo de vez en cuando a comentar esos argumentos con los alumnos para que tengan una conciencia más clara de los mismos; eso se consigue abordando directamente los problemas que plantea ofrecer buenas razones, incluyendo una discusión directa con el alumnado para desvelar los criterios en los que nos basamos para decidir que una afirmación es una buena razón. Otra posibilidad consiste en estar pendiente de mostrar la fuerza o debilidad de un argumento según van apareciendo durante las discusiones que se mantienen en clase. Recordemos que una aportación decisiva del profesorado en la comunidad de investigación que aborda las discusiones filosóficas en el aula consiste precisamente en cuidar del rigor y precisión del proceso de discusión y argumentación. Ya dije que la capacidad formativa de la discusión filosófica no se basa en que los alumnos tengan la posibilidad de exponer sus propias opiniones, sino en que el profesor exige que toda opinión sea clara, precisa y esté bien fundamentada. Ambas opciones son compatibles y serán más eficaces cuanta más estrecha sea la relación que establezcamos entre los dos momentos. Una adecuada y somera explicación inicial puede ser de gran utilidad en la medida en que habitualmente el problema que tienen los alumnos es el de la excesiva concisión. Les cuesta al principio escribir más de uno o dos párrafos sobre el tema y recurren al expediente rápido de afirmar «porque sí», con muy pocas pruebas, o de quedarse en un simple «depende», exponente de cierta pereza intelectual o de un relativismo dogmático. Las causas posibles de esta parquedad empobrecedora suelen ser el desconocimiento sobre el tema (no poseen suficiente información), la escasa reflexión que le han dedicado lo que limita su argumentación a un par de lugares comunes y la falta de familiaridad con el abanico de argumentos que se pueden aportar en la defensa de una tesis. Como no podía ser menos, el objetivo fundamental de la actividad filosófica en el aula es potenciar y fomentar en el alumnado el conjunto de destrezas que les va a permitir pensar por sí mismos de forma crítica, creativa y cuidadosa, en fecundo diálogo con los compañeros con los que comparte un mismo interés por buscar la verdad y el sentido.

La disertación tiene que ser además un serio esfuerzo por ser claros y precisos, avanzando en el dominio del vocabulario necesario para exponer las ideas propias. La pobreza de vocabulario mantiene una relación de círculo vicioso con la pobreza de la reflexión: un vocabulario reducido e impreciso va acompañado por un pensamiento igualmente estrecho y confuso, de modo y manera que ambos rasgos actúan en causalidad recíproca. Romper ese círculo es un objetivo que tiene que estar presente en la actividad filosófica y plasmarse en la disertación. La claridad va unida a la exigencia de coherencia, entendida tanto en el sentido de garantizar que no se dan contradicciones entre diferentes argumentos expuestos como en el sentido de que se sigue un hilo conductor en la exposición y un progreso basado en que cada argumento se apoya en el anterior y lo continúa en una tarea de profundización argumentativa. La persona que lee una disertación tiene que entender con toda claridad lo que el autor está intentando defender y percibir en el conjunto una exposición sistemática y coherente, que va siguiendo un orden expositivo dotado de cierta unidad intrínseca. En absoluto podemos darnos por satisfechos con una enumeración esquemática de argumentos, incluso en el supuesto de que todos ellos sean pertinentes y relevantes. Hace falta ese sentido de unidad y coherencia que procede de una reflexión cuidadosa y ordenada. No se sigue de aquí un rechazo del estilo aforístico o sentencioso, pero debe quedar claro que no es ese el estilo que se fomenta con la disertación.

Una atención especial merece la exigencia de incluir contra-argumentos en la disertación. En la retórica es tan importante mostrar que uno tiene razón con argumentos como hacer ver que las tesis contrarias no están bien fundamentas apoyando igualmente en argumentos la refutación de los puntos de vista contrarios. La reflexión crítica es sin duda una actividad personal e intransferible: nadie puede pensar por nosotros, aunque con cierta frecuencia deleguemos nuestra capacidad de reflexión en tutores que toman decisiones por nosotros y nos proporcionan ideas seguras para orientarnos. Es más, el sistema educativo tiene cierta tendencia a reforzar esta dependencia argumentativa del alumnado, gracias a un uso simplificador de los manuales de texto (lugares a los que el alumno acude para encontrar «la» respuesta a cualquier pregunta) y a un modelo de profesor como depositario de la sabiduría y el conocimiento sobre el tema en debate (el famoso «magíster dixit» que zanjaba toda polémica). Pero la argumentación es algo que se hace

siempre en diálogo con alguien o algunos, es una actividad profundamente social y cooperativa. Pensamos con los demás, lo que significa que nuestra argumentación se construye a partir del intercambio de ideas con otras personas que nos piden aclaraciones, refutan nuestros argumentos y ofrecen perspectivas alternativas que se presentan, al igual que las nuestras, con pretensiones de verdad y validez. No voy a repetir en estos momentos lo que ya expuse al hablar, en el capítulo anterior, de la comunidad de investigación. Lo que conviene destacar en el caso de la disertación es que resulta ineludible la tarea de tomarse en serio las opiniones contrarias a la propia, ser consciente de cuáles son las razones en las que esas opiniones se apoyan y aportar argumentos que refuten dichas opiniones para mostrar de ese modo que son respuestas equivocadas al problema que nos ocupa.

En el modelo de trabajo que propongo, siguiendo lo que venimos haciendo hace años, hemos llegado a individualizar veinte rasgos diferentes en la prueba, agrupados en cuatro factores. El análisis factorial de numerosos ejercicios corregidos permite comprobar que efectivamente esos cuatro factores existen. Los cuatro grandes factores son: la claridad, las ideas personales, la argumentación y la presentación. Este último alude a aspectos puramente gramaticales y estilísticos, tanto en la escritura como en la presentación; se trata de una prueba de argumentación por lo que los errores de gramática, sean de ortografía o de redacción, deben ser tenidos en cuenta, pero sin contar excesivamente. Por lo que se refiere al factor de la claridad, el foco de atención se sitúa en la forma de presentar las ideas y de estructurar la redacción de las mismas. Tenemos en cuenta, por tanto, que el enfoque global de la disertación corresponde a lo preguntado, que existe una introducción y una conclusión claras, que hay una continuidad y una progresión en la exposición de las ideas y que el vocabulario empleado es claro y preciso. Por lo que se refiere a las ideas personales, lo que nos interesa en este caso es verificar que es el propio alumno el que expone lo que él piensa, no limitando su trabajo a la repetición de lugares comunes o de lo que ha aprendido en clase a partir de lo dicho por otros compañeros o de lo leído en las fuentes de información. Debe transmitir la sensación de que tiene una cabeza propia y que las ideas que expone las asume personalmente tras haber reflexionado sobre el tema, lo que es compatible con el hecho de que defienda ideas que comparte con otras personas o grupos sociales o ideológicos. El tercer factor es el que aglutina todos los aspectos relacionados con la argumentación, por

lo que incluye rasgos como la pertinencia de los argumentos, la variedad y suficiencia de los mismos, el hecho de que estén adecuadamente desarrollados y no expuestos esquemáticamente, así como la coherencia en todo el proceso argumentativo, la refutación de argumentos en contra y la capacidad de convicción.

El punto más débil de la disertación desde el punto de vista de las calificaciones, más que desde el punto de vista de la evaluación del aprendizaje del alumnado, es la fiabilidad de las puntuaciones otorgadas. Cuando un profesor o una profesora devuelve una disertación corregida, es necesario que incluya comentarios lo más precisos posibles sobre los posibles aciertos y errores cometidos por el alumnado en la redacción del ejercicio. Deben ser además comentarios orientadores que hagan posible la rectificación en ejercicios sucesivos de los fallos apreciados, para que de ese modo el alumno mejore poco a poco en su capacidad de argumentación. Todo esto, adecuadamente realizado, es absolutamente imprescindible, pero no basta con ello. Evaluar implica medir lo que se puede medir y convertir en mensurable aquello que en principio no se puede medir, algo a lo que ya he hecho referencia en el primer apartado de este capítulo. Y esta exigencia se aplica, claro está, a la disertación. Necesitamos traducir las correcciones en puntuaciones pues de ese modo podremos tener una idea más precisa de si el alumnado va avanzando en el dominio de la prueba a lo largo del tiempo como consecuencia del proceso de aprendizaje. Un buen sistema de puntuación nos puede permitir también averiguar qué nivel tiene una persona concreta en la realización de este tipo de pruebas, comparando su puntuación con la que se puede esperar de personas en condiciones similares de edad. Dado que en la educación formal tenemos además que poner calificaciones, es decir, realizar evaluaciones acreditativas, los números o sus equivalentes vuelven a ser requisitos imprescindibles para una evaluación que vaya más allá de una constatación genérica de que el alumnado es capaz de realizar una disertación.

Y estas exigencias son las que nos plantean directamente el problema de la fiabilidad. Por difícil que pueda resultar, la fiabilidad es un requisito ineludible gracias al cual vamos a poder confiar en las mediciones que realizamos. En primer lugar, si logramos una corrección fiable, vamos a poder tener un aceptable seguridad de que las calificaciones que ponemos a un alumno responden estrictamente a lo que ese alumno hace en una

disertación, sin que incidan en la valoración otras consideraciones que pueden ser importantes, pero que en todo caso deben ser tenidas en cuenta en otro ámbito de la evaluación global de su rendimiento académico. Por otra parte, es también necesario que nosotros seamos fiables a lo largo del tiempo; esto es, debemos poseer unos criterios claros que garanticen que la puntuación que otorgamos a un ejercicio va a ser similar a lo largo del curso, sin depender en este caso de nuestro estado de ánimo o de una desviación no consciente de los aspectos que vamos teniendo en cuenta en cada sucesiva corrección. Gracias a este aspecto de la fiabilidad, el alumno va a saber a qué atenerse a lo largo del tiempo y su proceso de aprendizaje va a seguir unas orientaciones claras. Por último, la fiabilidad exige que el mismo ejercicio, corregido por personas diferentes, obtenga una calificación similar. De nada nos serviría un sistema de evaluación del aprendizaje de la filosofía que sólo sirviera para nosotros y nuestros alumnos. Eso conduciría a situaciones de gran confusión, puesto que el aprendizaje realizado con un profesor sería incomparable al conseguido con otra profesora, incluso en el mismo centro educativo. Eso introduciría injusticias notables cuando se trata de una prueba general y universal utilizada, por ejemplo, para decidir qué alumnos obtienen la calificación exigida para acceder a la universidad. Al mismo tiempo invalidaría el esfuerzo del profesorado de filosofía para investigar sobre su propia práctica educativa y averiguar cuáles son las cosas que se están consiguiendo, cuáles se están haciendo bien y cuáles mal. Si cada cual utiliza sus propios criterios para evaluar la misma prueba, los datos acumulados gracias a la práctica de todos ellos no supondrían ningún incremento significativo de nuestro conocimiento sobre el aprendizaje de la filosofía.

Es por eso por lo que resulta imprescindible elaborar unos criterios de evaluación y calificación de la disertación que permitan conseguir un nivel adecuado de fiabilidad, que nunca será tan elevado como el que se consigue con pruebas más cerradas al tratarse de una prueba abierta. En nuestro modelo de disertación se ofrecen esos criterios, resultado del trabajo que ya he mencionado. De hecho, diferenciar veinte criterios agrupados en cuatro grandes factores obedece en gran parte a que permite mejorar la fiabilidad. Para cada uno de los rasgos se ofrecen indicaciones relativamente precisas gracias a las cuales la persona que califica sabe qué debe tener en cuenta para adjudicar una puntuación a cada uno de los aspectos. Por los resultados obtenidos hasta el momento, este modelo permite satisfacer las exigencias de

fiabilidad antes expuestas. Por un lado, hemos podido comprobar que efectivamente los mismos ejercicios corregidos por la misma persona en momentos diferentes, con un lapso de tiempo entre las dos correcciones de varios meses, obtienen puntuaciones que correlacionan. Por otro lado, hemos comprobado igualmente que un grupo de ejercicios corregidos por personas diferentes que han recibido una formación básica en la corrección de la disertación, obtienen igualmente puntuaciones que correlacionan. Si bien es conveniente seguir indagando en esta prueba para afinar lo más posible su eficacia pedagógica, por lo que podemos saber hasta el momento, tanto su validez como su fiabilidad están sólidamente constatadas, lo que la convierte en una prueba central para evaluar el aprendizaje de la filosofía.

Referencias bibliográficas

La investigación realizada hasta el momento sobre el tema de la disertación a la que he hecho alusión en repetidas ocasiones no está publicada; la referencia exacta es *La disertacion una prueba de pensamiento crítico,* un trabajo realizado por Félix García Moriyón, María Luisa Lanzadera, Sergio Montes Escribano y José Manuel Valadés. Ahí es posible encontrar una bibliografía más amplia y especializada. Dada la tradición francesa en esta prueba, dos obras me parecen muy sugerentes; una es ya un clásico, Pena Ruiz, Henri: *La dissertation* (París, Bordas, 1978); otra es más reciente, Jean Launay y Eric Zernik: *La dissertattion philosophique: travaux d'approche* (París, PUF, 2004). La bibliografía en francés es muy abundante y se pueden encontrar aportaciones sugerentes en internet. En España disponemos de un libro muy útil, el de Anthony Weston: *Las claves de la argumentación* (Barcelona, Ariel, 1998), puesto que en él se nos dan indicaciones muy precisas para realizar disertaciones. Un carácter más general, pero también muy valioso para mejorar la capacidad de razonamiento informal, tienen los libros de Tomás Miranda Alonso: *Argumentos* (Valencia, Publicaciones Universidad de Valencia, 2002) y *El juego de la argumentación* (Madrid, De la Torre, 1995); además está el de Fina Pizarro: *Aprender a razonar* (Madrid, Pearson, 1995). Si bien se trata ya de un libro clásico, la recuperación de la retórica, en cuyo marco debemos situar la disertación, debe mucho al libro de Perelman, R. y L. Olbrechts-Tyteca: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Madrid, Gredos, 1989). Desde entonces, los estudios de retórica, en

especial desde la filosofía del lenguaje, se han multiplicado y carece de sentido hacer referencia a ellos. Aunque va algo más allá del planteamiento de la disertación, merecen atención algunas publicaciones que se centraron en la evaluación del pensamiento crítico, pues en ellas se incluyeron aspectos diversos que se tienen igualmente en cuenta en la disertación. Un buen libro que plantea todo el tema es el de Norris, S.P. & Ennis, R.H.: *Evaluating Critical Thinking (*Pacific Grove, CA, Midwest Publications, 1989). El mismo Ennis elaboró una prueba que se acerca a la disertación, aunque en este caso el objetivo es que el sujeto evalúe la calidad de la argumentación de un texto escrito: Ennis, R.H & Weir, E.: *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* (Pacific Grove, CA, Midwest Publications, 1985). Un buen trabajo es el realizado por un equipo de filósofos e informáticos en Estados Unidos para diseñar un programa que permite evaluar y mejorar la capacidad de argumentación filosófica del alumnado universitario y de bachillerato. La referencia completa, incluyendo el programa de ordenador, se encuentra en: *http://www.athenasoft.org/index.htm.*

5.3. El comentario de texto

Es difícil entender la enseñanza de la filosofía sin hacer alusión a los textos de los autores clásicos, tal y como expuse ya en capítulos anteriores de este trabajo, tanto al hablar de la enseñanza de la historia de la filosofía como al abordar el problema más general de la práctica de la filosofía en la educación o en otros ámbitos. Es más, sería casi inconcebible plantear un curso de iniciación a la filosofía sin introducir en un momento u otro la lectura de fragmentos y obras completas de alguno de esos autores que configuran el canon de la filosofía occidental o de otras tradiciones filosóficas diferentes. Sólo la familiarización con esos autores a través de la lectura puede garantizar que se van interiorizando los procedimientos y contenidos propios de la actividad filosófica, siempre y cuando esa lectura vaya acompañada de la discusión cooperativa que se da en el marco de una comunidad de investigación, tal y como vengo defendiendo recurrentemente. De ese modo mantenemos vivo un diálogo filosófico cultivado en la cultura occidental durante siglos, y nos incorporamos a ese diálogo aportando nuestra propia perspectiva, surgida desde esa tradición y desde los problemas específicos a los que nosotros mismo tenemos que hacer frente. Fue Whitehead quien

comentó una vez —referencia que doy una y otra vez por haber señalado algo muy importante— que la filosofía occidental no pasaba de ser notas a pie de página de los diálogos de Platón.

La lectura de los clásicos plantea, sin embargo, algunos problemas iniciales que merecen nuestra atención. Desde luego uno de estos problemas es decidir qué autores consideramos clásicos; algunos de ellos son indiscutibles y nadie pondría en duda la pertinencia de leer a Platón o Aristóteles y a muchos otros autores que todos reconocemos como pilares de nuestra propia tradición. Más complicado puede resultar decidir si incluimos a otros autores que no son propiamente filósofos en el sentido riguroso del término, pero que han ofrecido en algunos de sus textos profundas reflexiones filosóficas que merece la pena tener en cuenta. Pensemos, por ejemplo, en muchas obras de Quevedo o Gracián, así como en numerosas novelas de hondo calado filosófico como pueden ser las de Dostoievski, Thomas Mann o Saint-Exupery, sin olvidar las que escribieron algunos reputados ilustrados como Voltaire o Diderot, ni a Sartre, autor que recurrió directamente a la novela y el teatro para exponer y divulgar sus principales tesis filosóficas.

El segundo problema básico es el grado de dificultad de muchos textos, algo normal si tenemos en cuenta que la filosofía es una actividad que alcanza elevados niveles de abstracción y de especialización. Gran parte de las obras que podemos considerar clásicas en la tradición occidental pertenecen sin duda a lo que podemos llamar filosofía esotérica; esto es, se trata de textos escritos por especialistas para ser leídos por otros especialistas con los que mantienen un interesante y profundo debate. Su inclusión en la reflexión filosófica personal o de un grupo, como es una clase de introducción a la filosofía, suele ser muy difícil, por no decir imposible puesto que la gente carece de los recursos necesarios para hacer frente a ese tipo de textos y dialogar con ellos. A lo largo de la historia, el cuerpo fundamental de textos filosóficos pertenecen a este bloque, pero existen igualmente muchos otros textos que se han dirigido a públicos más amplios, renunciado de ese modo a un lenguaje que podría impedir a los posibles lectores el acceso a lo que se pretende exponer. En la Grecia clásica hay ejemplos abundantes, como vuelve a haber muchos en el renacimiento y en la Europa barroca e ilustrada, en la que adquirieron cierta notoriedad los textos escritos para princesas y otros personajes de la alta sociedad, interesados por la filosofía pero sin los conocimientos adecuados. Muchos pensadores han

sabido mantener esa doble actividad, compaginando con habilidad los textos esotéricos dirigidos a colegas profesionales con los textos exotéricos destinados al gran público. Los casos de Sartre y Russell en el siglo XX pueden considerarse modélicos. Otros autores, sin embargo, se han mantenido en el nivel especializado, por lo que su lectura en los primeros pasos de la reflexión filosófica resulta completamente inapropiada, por muy interesantes e influyentes que resulten las tesis que plantean. Dado que nos encontramos en una sociedad que se ha tomado más en serio la difusión de la cultura en todas las capas de la población, contamos también en los últimos decenios con un conjunto de obras de divulgación filosófica muy válidas porque logran, de manera satisfactoria, poner en lenguaje sencillo para un público no especializado los grandes temas filosóficos y las ideas que se han elaborado para hacer frente a esos temas y problemas. Se trata de una divulgación filosófica imprescindible para quienes estamos metidos en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, con el valor añadido de que recurre al género del ensayo, pero también al de la novela, y no se limita a un público de una cierta edad, sino que se dirige también a los niños y adolescentes.

Cualquier texto de filosofía, sea clásico o de divulgación, puede y debe ser utilizado siendo quizá el único criterio que rige esa utilización la aportación que realice al proceso de formación de las personas y al objetivo más concreto de la actividad filosófica en la que estemos embarcados. Cuando recurrimos a un texto, si utilizamos uno demasiado difícil o excesivamente esotérico para el nivel de preparación de las personas con las que estamos trabajando, el texto se convertirá en un impedimento y correrá el riesgo de provocar el rechazo de la filosofía como actividad dotada de sentido. Lo contrario también es contraproducente; si pretendemos familiarizar al alumnado con un tipo de escritura que es intrínsecamente algo difícil, será necesario presentar textos que supongan un cierto nivel de dificultad pues sólo así se verán provocados los lectores a elevar su nivel de comprensión. Al mismo tiempo, en nuestra actividad filosófica, el empleo de un texto puede tener una doble finalidad. Por un lado podemos centrar su uso en el esfuerzo por comprender lo que el autor nos quiere transmitir, haciendo un análisis exhaustivo del mismo capaz de ir levantando las sucesivas capas de significación que están presentes en todo texto y prestando atención al contexto amplio, el horizonte de sentido, en el que aparece ese texto que leemos. Por otra parte, podemos tomar el texto como punto de partida de una

discusión, precisamente porque todo texto intenta responder alguna pregunta y plantea otras nuevas a sus lectores. Ya no es tanto la comprensión correcta del texto como su fecundidad provocadora de reflexión la que debemos tener en cuenta, por lo que además de su posible dificultad el criterio decisivo para valorar su aportación al diálogo filosófico radica en su capacidad de suscitar una discusión o de enriquecerla, dependiendo de que el texto lo utilicemos como punto de partida o lo introduzcamos en medio de una discusión para aclarar, ampliar o enriquecer esa discusión.

No se trata de dos objetivos contradictorios o excluyentes sino de dos posibles enfoques. Es más, creo que uno de los problemas con la lectura en contextos académicos estriba precisamente en que se han separado excesivamente ambos momentos rompiendo lo que debe ser en última instancia todo acto lector: un diálogo con el autor y con uno mismo, en el que de forma más o menos directa participan otras personas que se convierten así en interlocutores de nuestra lectura y contribuyen con nosotros a ofrecer una interpretación del texto. Todo texto forma parte de un diálogo intersubjetivo y sólo si lo mantenemos en el seno de esa conversación seremos capaces de comprender lo que plantea e incorporarlo a nuestra propia forma de dotar de sentido al mundo y a nuestra existencia personal. Por eso conviene indagar un poco más en el acto lector.

Leer

Introduce Platón en su diálogo *Fedro* uno de sus muchos mitos o historias para reflexionar sobre lo que ha supuesto la escritura para la humanidad. Es el mito de Theuth. Presentaba esta divinidad al rey de Egipto Thamus las ventajas de las ciencias para la humanidad; al llegar a las letras, el rey se mostró bastante escéptico al señalar que el texto escrito no hace a los seres humanos ni más sabios ni más memoriosos, sino todo lo contrario. Los textos escritos provocan olvido y hacen difícil la auténtica sabiduría que no consiste en oír o leer muchas cosas, recibidas todas desde fuera, sino en apropiarse del conocimiento desde dentro de uno mismo y por uno mismo. Los textos, concluye el rey, en el mejor de los casos son un recordatorio y en el peor contribuyen a generar sabios aparentes, para los que resulta más difícil alcanzar la auténtica sabiduría porque creen saber ya lo que en el fondo no saben. Es posible que Platón estuviera profundamente influido por su maestro

Sócrates, quien nunca escribió nada. Eso puede explicar su reflexión, pero no le quita en absoluto el valor a lo que dice. El filósofo ateniense pone el dedo en la llaga: el pensamiento orientado a la búsqueda de la sabiduría está vinculado al diálogo y sólo puede brotar cuando nuestras propias reflexiones personales se insertan con las de otras personas en un diálogo fecundo y exigente, en el que las preguntas y las respuestas, las afirmaciones y las refutaciones, los ejemplos, argumentos y contra-argumentos, van surgiendo para tejer una conversación productiva que nos ayuda a la apropiación personal del conocimiento gracias a la cual nuestra propia vida va a tener algo más de sentido. Es cierto que él mismo incumplió esa advertencia y, al contrario que su maestro, escribió bastante, algo que nosotros agradecemos. Pero, consciente de esa dificultad, no sólo cuidó mucho su propio estilo sino que recurrió casi exclusivamente a la forma del diálogo para, hasta donde fuera posible, preservar ese sentido dialógico de la reflexión que todo texto escrito puede orillar.

En la actualidad se ha llegado a un objetivo que era casi impensable no hace mucho. Prácticamente la totalidad de la población está alfabetizada, lo que ha disparado la producción de libros y su lectura. Es cierto que, al menos en España, los índices de lectura siguen siendo bajos, pero nunca antes habían sido tan elevados. Conviene, no obstante, ser algo cautos con estos datos. De ese ingente número de lectores, algunos no pasan de lo que podríamos llamar el primer nivel de lectura. Esto es, personas que han aprendido a identificar las letras y las palabras y que pueden leer de corrido un texto, pero no se enteran de lo que leen. Quienes padecen el problema de forma más acentuada, tienen incluso dificultades serias de entonación por lo que al leer apenas son capaces de reproducir las modulaciones de entonación gracias a las cuales un mensaje es comprensible. Por eso, los que les escuchan cuando leen en voz alta tienen dificultades para entender qué es lo que están leyendo. Los expertos han acuñado un término para definir este problema que afecta a casi un 30% de los alfabetos, y a muchos más si tenemos en cuenta que con la edad, quienes leen, se van especializando en un determinado tipo de escritos y pierden destrezas lectoras cuando abordan un texto al que no están acostumbrados, o cuando leen un texto algo técnico. Los llaman *analfabetos funcionales*, precisamente porque dominan ese primer nivel lector pero no consiguen entender lo que leen. Este analfabetismo es una experiencia que probablemente todos tenemos de vez en cuando, por

ejemplo cuando leemos un prospecto de una medicina o el manual de instrucciones de algún aparato de tecnología sofisticada. Desgraciadamente hay personas que lo padecen de forma generalizada, caso especialmente grave en esos alumnos que finalizan la escolarización obligatoria con un dominio realmente pobre de la lectura.

Podemos, por tanto, hablar de un segundo nivel de lectura, el que incluye la comprensión del contenido o del mensaje que el autor del texto pretende transmitir. A diferencia del nivel anterior, la comprensión puede tener niveles muy distintos que irán desde el grado «cero», que casi nunca se da, hasta la comprensión plena, que tampoco parece del todo alcanzable. El grado «cero» es cuando una persona no entiende absolutamente nada; el alumnado recurre con frecuencia a ese nivel para evitar verse obligado a trabajar sobre un texto. Cuando lee un texto y el profesor le pregunta qué dice el texto, despacha el problema con una apelación a esa ausencia total de comprensión, pero no parece creíble, pues resulta bastante improbable que sea ese el caso. Lo más probable es que haya entendido algo y esa comprensión, por escasa que sea, es el punto de partida de un buen acto lector. Una comprensión plena parece también casi imposible, en parte porque los autores de un texto escrito son conscientes desde su gestación que esas palabras no acaban de transmitir todo lo que ellos quieren decir, y en parte también porque, como señala Umberto Eco, una obra puede suscitar múltiples respuestas, incluso más allá de lo que su autor estaría dispuesto a admitir de acuerdo con su voluntad significativa, lo cual no indica que sea posible cualquier lectura. Esta pluralidad de significados, esta estructura polifónica de la que habla Bajtin, está muy presente en los textos clásicos que precisamente han pasado a ser clásicos porque admiten esas múltiples lecturas sin agotar nunca su capacidad de significación. En el caso de los textos filosóficos se da con frecuencia esta multiplicidad de significados, lo que da pie a que a lo largo de la historia las mismas obras hayan provocado interpretaciones diversas. Añadamos a esto lo que señalan en general los grandes hermeneutas y el problema se habrá complicado un poco más, puesto que cuando nosotros leemos un texto de Platón no sólo tenemos las dificultades obvias de situarnos en el horizonte de sentido desde el que escribía Platón, sino que además nuestra lectura está cargada del cúmulo de lecturas previas que se han hecho de ese autor a lo largo de la historia, dejando su huella en nuestra posibilidad de comprensión que no puede despojarse del poso dejado por todas las interpretaciones que

nos han precedido.

Ciertamente la lectura exige una comprensión previa básica, sin la cual es imposible cualquier contribución del texto a nuestra propia reflexión. Ahora bien, la comprensión no es tanto el punto de partida como el de llegada y además, llevando las cosas hasta el límite, parece que queda fuera de nuestro alcance lograr una comprensión plena y exhaustiva del texto, mucho menos la pretensión que tienen algunos de entender el texto mejor que el autor. Ahora bien, leer tiene un tercer nivel al que hacía alusión Platón, más bien como limitación insuperable de la escritura, y al que también se refiere Gadamer. Dice este pensador que escribir es crear algo para ser leído y leer es hablar en diálogo entre quien escribió el texto y quien ahora lo lee. Tal diálogo fecundo concluye captando el sentido desde la propia interpretación. Leer, en definitiva, es dejar que le hablen a uno y es por eso por lo que en definitiva Platón se mostraba escéptico: el autor no estaba allí para continuar un diálogo en el que el texto no pasa de ser uno de sus momentos. Nos adentramos así en lo que podemos llamar un tercer nivel de lectura que, en cierto sentido, es el primero o el fundamental. Aceptando esta tesis hasta sus últimas consecuencias, no hay lectura si no se da el diálogo; dicho de otra manera, la lectura que no nos hace pensar o que no nos lleva a meternos en el meollo de lo escrito, no es propiamente lectura. Por eso, cuando un libro no nos provoca esa capacidad de reflexión dialógica, lo dejamos, se nos cae de las manos porque no despierta nuestro interés y nos aburre.

Es a eso a lo que se llama estética de la receptividad, que pone el énfasis no tanto en el autor del texto como en el lector e insiste mucho en la interrelación entre ambos. Los libros son básicamente de quien los lee, pues leer significa que convertimos lo leído en algo propio. Está claro que cuando un autor escribe lo hace porque quiere contar algo a alguien, o quiere poner por escrito a disposición de un público amplio el resultado de sus reflexiones previas, en las que se incluyen los diálogos que mantiene consigo mismo, con otras personas y con otros autores cuyos libros ha leído. Ahora bien, las pone para que alguien las lea y eso ocurre incluso en el supuesto de los diarios personales en los que, además de aclarar sus propias ideas e impresiones gracias a la escritura, al autor le queda abierta la posibilidad de volver a leer, por lo que el sujeto que escribe se ve a sí mismo como seguro interlocutor futuro de sus reflexiones. Siendo esto fundamental a la escritura, se sigue que el mensaje transmitido no es tal hasta que alguien no lo ha recibido y, al

recibirlo, lo ha interpretado desde su propia perspectiva u horizonte de comprensión. Nos encontramos, por tanto, irrevocablemente abocados a la multiplicidad de interpretaciones. Es cierto que en un determinado nivel de lectura, cuando se trata de textos que han cuidado la precisión, resulta difícil admitir muchas lecturas diferentes, siendo posible llegar a acuerdos de interpretación. Pero eso se acaba en cuanto nos encontramos frente a textos más abiertos, ante los cuales resultan posibles lecturas diversas. Las disputas que provocan las lecturas de texto que pretenden zanjar polémicas, como es el caso de las constituciones o los textos jurídicos, muestran a las claras el conflicto de las interpretaciones.

Este problema que se da ya en el plano de lo que está ahí, del texto con su transparencia significativa, se complica mucho más cuando queremos ahondar algo más en esa claridad de significado que resulta no serlo tanto. Modelos genealógicos, estructuralistas o deconstruccionistas de lectura podrían ser suficientes para acabar con un ingenuo objetivismo lector. Pero más todavía que ese procedimiento que sigue una dirección hacia el autor y su contexto, me interesa la multiplicidad de sentidos que se produce por la dimensión pragmática de la lectura. El mensaje dice algo a alguien y es este alguien el que tiene que decidir personalmente, en un acto único y singular, qué es lo que el texto le dice a él aquí y ahora. Esto es, qué respuestas y preguntas le suscita, qué reflexiones abre, cómo se engarza con sus intereses y preocupaciones actualmente vigentes. Vuelvo a mencionar a Bajtin y a Eco como fuentes de referencia para la indagación de esa dimensión pragmática de la escritura y la lectura. Desde esta perspectiva adquiere absoluta vigencia la contundente afirmación de que un texto es de quien lo lee, bella reflexión que le hacía el cartero a Neruda en la novela de Skármeta, *El cartero de Neruda*, cuando Neruda le recriminaba que hubiera utilizado sus propias poesías como si fueran obra del cartero y no del poeta: la poesía es de quien la utiliza. El problema de la autoría, en la lectura, se traslada, por tanto, del escritor al lector y lo que nos importa sobre todo es esa autoría lectora, esa capacidad de apropiarnos de lo que el texto dice, sin parar mucho en garantizar que eso de lo que nos apropiamos es exactamente lo que dice el texto. Es cierto que el propio autor del texto podría verse seriamente sorprendido ante las diferentes lecturas que de él se hacen; en algunos casos gratamente sorprendido, puesto que ponen sobre la mesa sentidos del texto que abren posibilidades no previstas inicialmente por el autor, pero

efectivamente presentes; en otros casos podrá sentir traicionado su texto porque las interpretaciones falsean completamente lo que él pretendía y sacan unas conclusiones que se alejan completamente de lo que allí estaba planteado, sin que de ahí se siga que el falseamiento o el malentendido es responsabilidad exclusiva de una lectura poco cuidadosa puesto que puede deberse a un fallo en la escritura.

La lectura ofrece así un cierto conflicto de interpretaciones y la hermenéutica, con una imprescindible sutileza, lo que pretende en gran parte es indagar y resolver ese conflicto. Así fue sobre todo en el origen de su desarrollo, relacionado con la lectura de los libros canónicos en las tres grandes religiones que se basan en un texto escrito. Pero así sigue siendo todavía siempre que nos tomamos en serio leer. El lector no necesita un procedimiento metodológico al estilo de las ciencias llamadas exactas que haga posible zanjar toda discrepancia en la interpretación del texto, con pretensiones de objetividad. Carece de sentido en la lectura un procedimiento que sí lo tiene en la experimentación científica; en el caso de la lectura debemos dar por supuesto que un mismo texto leído por personas diferentes en contextos distintos va a dar lugar a interpretaciones discordantes. No podría ser menos. Tampoco debe incurrir el lector en un perezoso relativismo radical que reivindica cualquier interpretación sin necesidad de justificación. La lectura es más bien, como señala Blanchot, el ámbito en el que debemos ejercer la deliberación, la frónesis aristotélica, un saber de lo particular y movedizo, como es todo texto. La frónesis tiene una estructura analógica y nos lleva a matizar, diferenciar, contextualizar, poner énfasis en unos aspectos o en otros, mejorando interpretaciones poco aceptables y dando paso a otras más fecundas, o más relevantes para el momento en el que leemos. De ahí que la lectura, sin dejar nunca de ser un acto que se hace en soledad, es también un acto que se hace en diálogo con el autor en primer lugar, pero también con todos los otros lectores, con los que se intercambian las interpretaciones en conflicto, no tanto para llegar a acuerdos que cierren la discusión, como para enriquecer la propia lectura y seguir abiertos a las posibles significaciones que otros lectores ponen de manifiesto. Gracias a este diálogo intersubjetivo la pluralidad no da paso al relativismo y, al igual que ocurría en la retórica y la disertación, la discrepancia no es considerada como un obstáculo para la comprensión sino como parte irrenunciable del momento de verdad de un texto.

Los párrafos anteriores pueden tener un cierto aire de especulación alejada del tema que se plantea aquí, la lectura y comentario de textos. No obstante me han parecido imprescindibles, a pesar de su brevedad, para llamar la atención sobre un problema central en la práctica de la lectura en las aulas. Pasado el comienzo del aprendizaje de la lectura de los niños que plantea problemas específicos que no puedo abordar aquí, una profunda carencia de la lectura en las escuelas es precisamente la de haber roto la ineludible continuidad entre los tres planos o niveles de lectura que he señalado aquí: el plano de la pura lectura enunciativa del texto, el plano de la comprensión y el plano del diálogo con el texto. Y no sólo se ha roto esa continuidad, sino que se suelen invertir las prioridades, dejando precisamente para el final lo que debe constituir el principio, esto es, la dimensión pragmática de todo texto que se manifiesta en el momento dialógico. El gran éxito de la propuesta alfabetizadora de Freire se basó en gran parte, por no decir totalmente, en su apuesta por poner en primer lugar el momento del diálogo, esto es, por empezar por las palabras fuertes, aquellas que tenían una poderosa carga significativa para los lectores que vivían en condiciones de dura explotación y opresión. Freire engarzaba la lectura con el diálogo entre iguales encaminado a esclarecer los significados y a propiciar una apropiación personal del mensaje gracias a la cual las personas recuperaban, o conseguían por primera vez, el poder de expresar sus propias ideas y de hacer sus propias lecturas abriendo la posibilidad de alcanzar un mundo dotado de sentido.

En un sentido similar se sitúa la propuesta de lectura filosófica elaborada por Matthew Lipman. Señala este autor que en las escuelas hemos separado varios procesos cognitivos que deben ir siempre unidos: los actos de pensar, hablar, leer y escribir. Del mismo modo que los niños aprenden con relativa facilidad el complejo arte de la conversación y dominan ya desde temprana edad la expresión oral, se podría conseguir un mejor resultado en el aprendizaje de la lectura y la escritura si viéramos esas dos últimas actividades como productos naturales de la conversación en la que ya están totalmente metidos los niños. Son dos actividades que continúan y amplían las posibilidades que ya tiene la conversación, por lo que deberían ser frecuentes las transiciones de la reflexión personal al diálogo, y de este a la escritura o a la lectura, para volver otra vez a reflexionar personalmente. Por eso resulta tan necesario que en la práctica docente procuremos seleccionar textos integrados con la experiencia que tienen los estudiantes y con los

problemas o temas que están tratando en esos momentos, procurando que permitan conectar la propia experiencia de los alumnos con la experiencia de la humanidad condensada y recogida en esos textos que les proponemos para leer. La lectura de un texto no debe, por tanto, interrumpir la conversación, sino que tiene por objetivo enriquecerla y ampliar sus límites, del mismo modo que la escritura sólo se entiende como el momento del proceso de reflexión en el que la persona escribe para exponer con sus propias palabras, con algo más de sosiego e intimidad, las ideas que ha ido haciendo propias al hilo de la conversación mantenida. Cuando leemos un texto en el seno de una comunidad de investigación filosófica, embarcada en el proceso de búsqueda de la verdad y el sentido, el texto debe aparecer como un miembro más de la conversación cuya voz es escuchada e interpelada para seguir edificando de manera constructiva el diálogo.

El comentario de textos

Al igual que la disertación se planteaba como un instrumento esencial para poner a prueba la capacidad que tiene una persona de exponer con claridad, rigor y precisión sus propios puntos de vista, el comentario de texto constituye un instrumento importante para verificar la capacidad que tiene una persona de situarse en ese tercer nivel de lectura del que he hablado en el apartado anterior, el nivel en el que el texto se nos presenta como un interlocutor con el que dialogamos, que nos plantea interrogantes y aclaraciones y al que nosotros a su vez le planteamos dudas y preguntas, intentando avanzar en nuestro propio camino de aclaración de ideas y de búsqueda del sentido.

El comentario de texto ha gozado siempre de gran aceptación en la enseñanza, tanto de la filosofía como de otras disciplinas, Por eso mismo es posible encontrar una abundante bibliografía en la que se proponen diversas estrategias de elaboración, cada una de ellas partiendo de supuestos específicos e insistiendo también en aspectos distintos. Es más, en los últimos años, en España, la lectura de textos pasó a ser el eje vertebrador de la enseñanza de la historia de la filosofía y un texto es lo que se propone para comentar en la prueba de acceso a la universidad, aunque resulta difícil considerar que esa prueba sea propiamente un comentario de texto. Existe acuerdo en la importancia del comentario y existe también un acuerdo muy

aceptable en torno a lo que no es un comentario de texto. Lo que ya no se da tanto es un acuerdo en cuanto a la manera concreta de desarrollarlo, pues aquí surgen algunas discrepancias. Algunas son simplemente la consecuencia de la extensión del texto y del comentario. Es decir, si proponemos un texto muy largo, de varias páginas o un capítulo, o si pedimos un comentario muy extenso, no cabe la menor duda de que las exigencias respecto al contenido del comentario tienen que modificarse. Otras divergencias, sin embargo, son consecuencia de que se ponga más énfasis en un aspecto u otro, si bien esto no impide que al final exista un claro aire de familia.

Si empiezo por los acuerdos, está claro que todo el mundo insiste en que deben ser evitados dos errores muy frecuentes. El primero de ellos consiste en utilizar el texto como un pretexto para hablar de otra cosa, independientemente de que guarde o no relación con el texto que comentamos. Eso puede ocurrir con frecuencia cuando empleamos un texto en el aula para provocar una discusión; una vez que esta ha comenzado y sigue su propio curso, es relativamente sencillo que el texto sea arrumbado sin más y que no se vuelva a mencionar en ningún momento de la discusión. Al hacer eso, hemos perdido la posibilidad de contar con él como posible interlocutor en el sentido que antes exponía. Y también hemos perdido la posibilidad de profundizar en la capacidad de lectura comprensiva, puesto que es bastante probable que una primera lectura no permita captar todos los matices del texto o incluso dé lugar a algún error de comprensión. Ocurre también en ejercicios formales de comentario de texto cuando el alumno prescinde totalmente de lo leído y pasa a exponer un tema, quizá con alguna relación con el texto, pero sin que este sea tenido en cuenta en la exposición. La calidad de lo escrito podrá ser evaluada con otros criterios, por ejemplo, los que empleábamos en la disertación, pero en ningún caso constituye un comentario por lo que no podría ser tenido muy en cuenta como tal. El segundo error bastante frecuente, sobre todo en los ejercicios escritos, es el de convertir el comentario en una especie de paráfrasis. El estudiante no va más allá de repetir lo que ya dice el texto, procurando en todo caso ampliarlo un poco y exponerlo con sus propias palabras. En este caso, lo más que se puede conseguir es mostrar que se ha entendido el contenido y que se puede exponer con fluidez y claridad, pero desde luego el texto no está siendo comentado.

Si pasamos ya a lo que sí debe ser el comentario, es posible encontrar

modelos muy variados, aunque las diferencias no son muy grandes. Cristóbal Aguilar y Vicente Vilana, en un trabajo muy útil y valioso sobre el comentario de texto, nos ofrecen ocho modelos diferentes que están a nuestra disposición en varias publicaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. En gran parte podemos considerar el modelo de comentario de Oxford como el que sirve de referencia, siendo los demás variantes del anterior, aunque dado que el enfoque en todos ellos es similar, no tiene importancia saber si es esa la propuesta que todos han seguido. Las divergencias se producen más bien en la enumeración de puntos que incluye cada propuesta o en el peso que los diferentes puntos tienen en el resultado final. En general, lo que todos ellos comparten es el hecho de centrar básicamente el comentario en la comprensión de lo que el texto dice. Esto es, no renuncian efectivamente a dialogar con el texto, a hacerle hablar en cierto sentido, pero sobre todo entienden este diálogo como un progresivo desvelamiento de todo lo que en él se está diciendo. Para ello parten, como no podía ser menos, de averiguar tanto el tema del texto como lo que su autor está afirmando en esas líneas objeto de nuestro comentario. Este suele implicar igualmente el descubrir el problema que está intentando resolver el autor, esto es, la pregunta a la que pretende dar respuesta.

A partir de ese momento, y sobre todo cuando se trata de textos de autores clásicos que escribieron en otra época histórica, cobra especial relevancia en casi todos estos modelos la exigencia de indagar en el contexto histórico del autor y averiguar el lugar que lo tratado en ese texto ocupa dentro del conjunto de su obra y pensamiento. De ese modo se consigue una comprensión más profunda, puesto que todo eso nos permite descubrir el alcance de las conceptos, que probablemente no tienen el mismo sentido que tienen para nosotros en estos momentos, o el hilo de la discusión entre diversos pensadores en el que se sitúa ese texto, es decir, la escuela filosófica a la que pertenece o la problemática que en su momento se estaba discutiendo, ya fuera entre las personas dedicadas expresamente a la reflexión filosófica, ya se tratara de unos problemas que afectaban a la población en general y que estaban recibiendo respuestas diversas, no sólo filosóficas. Todo este trabajo interpretativo, de indudable importancia, va orientado a desvelar el horizonte de sentido desde el que se puede captar lo que un texto nos está diciendo, pues de ese modo nuestra comprensión será más acertada y no incurriremos en el error de interpretar el texto desde nuestro propio

horizonte.

Un segundo bloque presente en todos estos modelos es el de la crítica a lo que el autor plantea. El objetivo es en este caso ofrecer una valoración argumentada de la opinión que nos merece lo que se expone. Podemos empezar, por ejemplo, considerando que el problema al que intenta responder no está bien planteado, o que lo supuestos en los que se basa no son correctos, o sí lo son. La crítica tiene que dirigirse a todo el proceso argumentativo desplegado en el texto que comentamos, incluyendo, por tanto, el método empleado para la exposición, el lenguaje utilizado, las ideas principales que está defendiendo, las influencias que han dado lugar a esas ideas y las conclusiones a las que llega, relacionando esto además con el pensamiento general del autor. Un paso más de la crítica podría llevarnos a valorar las interpretaciones históricas que de ese autor y ese tema se han ido dando y la escuela o corriente filosófica a la que pertenece el autor. Estoy siguiendo casi literalmente la enumeración de puntos propuestos por las normas de la Universidad de Oxford, pero que, con matices diversos, son igualmente recogidas en casi todos los otros modelos. Hay en todo ello una seria exigencia de actitud activa por parte del lector, puesto que ya no basta con comprender lo dicho, sino que se exige opinar sobre eso que allí está expuesto. El lector tiene que emitir una opinión fundada. Eso sí, no se le está pidiendo que entre a dialogar sobre el problema planteado, sino exclusivamente sobre la manera que tiene el autor del texto de responder a ese problema.

De este aspecto se trata al final del comentario en un apartado que puede recibir el nombre de conclusiones o valoración personal, incluso crítica «egrediente» (sic), aunque en algunos casos casi no se menciona o está disuelto en el resto del comentario con escaso protagonismo. Es el momento del comentario en el que se establece una relación directa entre lo que plantea el texto y lo que pueden ser nuestras preocupaciones actuales. Por eso incluye una valoración desde nuestra situación actual tanto del problema planteado (que quizá ya no sea tal problema) y de la solución propuesta (que posiblemente haya sido superada o modificada). Esto se hace desde la perspectiva personal de quien está haciendo el comentario, cumpliendo de ese modo con un requisito irrenunciable de la actividad filosófica, el de estar hecha siempre en primera persona; pero también debe hacerse desde una perspectiva más impersonal: lo que en estos momentos la comunidad

filosófica piensa sobre el problema y la solución. Es el momento de sentirse directamente interpelado por el texto, de verse llamado a la responsabilidad personal de tomar posición al respecto de una forma argumentada.

Todo este planteamiento del comentario es muy sugerente y valioso, pero tiene desde mi punto de vista dos limitaciones muy importantes que aconsejan elaborar un enfoque parcialmente diferente. Por una parte, exige un nivel de desarrollo del estudiante muy elevado, tanto en conocimientos sobre el tema como en dominio de las destrezas propias de la argumentación filosófica. Algo parecido a ese comentario sólo pueden empezar a abordarse a partir del segundo año de estudio de la filosofía, en la asignatura concreta de la historia de la filosofía, pues además de la formación previa en la argumentación filosófica, el estudiante empieza a tener un conocimiento del autor y su obra incipiente gracias al cual podrá indagar en alguna de las capas de significado que se acumulan el texto. Tratar todos los aspectos incluidos en el comentario exige una buena preparación y en ese sentido tiene una gran validez formativa y permite evaluar el nivel de dominio de un tema, pero insisto en que necesita una adecuada formación que sólo se consigue con el tiempo; lleva además mucho tiempo su elaboración pues no sería posible atender todos esos aspectos sin escribir varias páginas sobre el tema. No parece, por tanto, un enfoque adecuado cuando se está tratando de hacer filosofía con personas no especializadas en la disciplina académica.

Con todo y con ser bastante importante esa objeción, no es tampoco la fundamental, al menos desde el punto de vista teórico. Como ya mencioné antes, en esos modelos se da una tendencia a resaltar en exceso el momento de la comprensión. Todo el trabajo intelectual del lector consiste en llegar lo más lejos que se pueda en comprender lo que el autor del texto dijo. Hay un trabajo muy activo, hay sin duda diálogo, pero sobre todo se trata de que hable el texto y vaya respondiendo a las preguntas que yo le formule encaminadas a una comprensión más acertada y profunda de sus tesis. En cierto sentido me recuerda a los diálogos platónicos en los que hay una persona, Sócrates, que es la que fundamentalmente habla desempeñando el resto de los personajes un papel secundario. La valoración personal, si se incluye, va al final y ocupa un espacio muy inferior a todo lo demás. Parece casi irrelevante averiguar en qué medida ese texto se inserta en mi reflexión personal, me aclara aspectos, me provoca perplejidades o dudas, coincide con lo que yo pienso, aportando nuevos argumentos, me parece insuficiente…,

todos esos aspectos que muestran claramente que leer es apropiarse en primera persona de lo que un texto dice, apenas cuenta de hecho, aunque en la teoría se reconoce más fácilmente su importancia.

El modelo que propongo a continuación pretende hacer frente a esos dos problemas. Para empezar, por tanto, debemos optar por un texto no muy largo, alrededor de las 20 líneas, pero puede variar la extensión dependiendo de la dificultad del texto. Hay que escoger básicamente textos de filósofos, aunque no es imprescindible; textos de otro tipo, en especial del género ensayo, pueden ser sumamente útiles, puesto que se trata sobre todo de hacer un comentario filosófico de un texto, no de comentar un texto filosófico, si bien ambas opciones no son incompatibles ni excluyentes. Es más, aunque no puedo acometer esa empresa aquí y ahora, debiéramos en algún momento tener en cuenta un sentido amplio del concepto «texto» e incluir imágenes, tarea que todavía no ha recibido una atención específica en la filosofía. Pero centrados de todos modos en el texto escrito en sentido estricto, hay que limitar, en las primeras etapas de la formación filosófica, la extensión del trabajo, de manera que no ocupe mucho más de un par de páginas y pueda realizarse en una hora de trabajo aproximadamente. Dejo claro por tanto, que se trata del comentario filosófico en un momento específico de la formación de una persona, el que se da en la enseñanza secundaria y bachillerato, pero que podría hacerse extensivo a cursos de iniciación filosófica con adultos. Esta práctica prepara para quienes quieran acceder al nivel ofrecido por los modelos previos, pero su valor no se reduce a esta función propedéutica. Por otro lado, sería necesario plantearse las etapas previas, a las que no puedo dedicar atención ahora; está claro que el alumnado, antes de iniciar la secundaria encontraría mucho provecho en realizar comentarios en esta línea, como ya se hace en muchos enfoques de aprendizaje y animación de la lectura.

El primer paso de un comentario es, evidentemente la lectura cuidadosa del texto, teniendo siempre presente que la lectura de textos filosóficos debe ser siempre lenta, con una lectura inicial de corrido y una segunda lectura más pausada en la que vamos captando el sentido del texto. El siguiente paso consiste en señalar cuál es el tema general que aborda, de qué va el texto que hemos leído, procurando expresarlo en una o dos palabras. Sigue a continuación la elaboración de un breve resumen del contenido del texto, cumpliendo con tres normas básicas: redactarlo con las palabras propias de

quien lo hace, sin recurrir al expediente de copiar unas cuantas frases; redactarlo en estilo directo, es decir, evitando incluir en el resumen expresiones como «el texto trata de…», «el autor nos dice aquí que…»; por último, el resumen nunca debe ocupar más de un 25% de la extensión del texto, aunque esta norma no es tan estricta como las dos anteriores. Dado que estamos en una etapa de comprensión inicial y que no nos metemos en ahondar en sentidos más profundos incluidos en el escrito, ni tampoco abordamos tareas de análisis estructural ni reconstrucción, el margen que tiene el lector en este caso es escaso y casi todo el mundo debe coincidir bastante en la redacción del resumen.

Resuelto ese paso, tarea en la que pueden haberse producido algunos errores, pasamos a lo que podría ser propiamente el diálogo con el texto en el sentido en el que lo estoy planteando. Empezamos con formular una pregunta, aquella a la que, según lo que acabamos de resumir, está respondiendo el texto. De este modo llamamos la atención sobre algo que puede pasar desapercibido, y eso es el hecho de que la reflexión es un constante ir y venir de las preguntas a las respuestas. Ninguna tesis se puede entender del todo si no percibimos que se trata de una respuesta a una pregunta previamente formulada. En este caso, el margen de interpretación que tiene la persona que está realizando el comentario es algo mayor que en el caso del resumen, puesto que estamos ahondando algo en el proceso interpretativo, pero sigue siendo reducido. Donde ya se exige la toma de posición personal es en la siguiente tarea; el estudiante debe ahora formular una pregunta en la que exprese aquello que le ha llamado la atención en el texto, que ha despertado su curiosidad y le invita a reflexionar elaborando su propia respuesta. Este es un momento crucial en el enfoque que planteo del comentario, pues es el paso que hay que dar para convertir la lectura en un acto auténticamente dialógico. Leer es importante porque nos ayuda a aclarar dudas sobre problemas que nos preocupan y también porque nos provoca dudas sobre temas en los que creíamos estar seguros, o porque nos abren problemas que hasta entonces nos había pasado desapercibidos. Es esa apropiación personal del texto leído a la que he hecho alusión en las consideraciones teóricas previas sobre el acto de leer, sin la cual no accedemos al nivel más enriquecedor de la lectura. Como es lógico, la pregunta puede estar más o menos alejada de lo que plantea el texto, pero si se diera la segunda posibilidad, hay que tener cuidado con considerar que

dicha pregunta es improcedente, puesto que eso nos llevaría a olvidar que no hay mensaje sin emisor y sin receptor, siendo el papel de este último indispensable.

Destacado el tema principal, realizado el resumen y elaboradas las dos preguntas, pasamos entonces al comentario del texto propiamente dicho. Pero en este caso, fieles al planteamiento que defiendo aquí, el hilo conductor no es indagar en el sentido del texto, sino el de proseguir con la pregunta que ese texto nos ha sugerido. Es decir, el alumno debe abordar la respuesta a la pregunta que el texto le provoca e intentar responder a la misma, para lo que en gran parte debe seguir los pasos que ya señalaba en la disertación, pues de eso se trata en definitiva. La diferencia en este caso es que, dado que hablamos de un comentario, al alumno se le exige que a lo largo de la disertación haga variadas referencias a los argumentos que el autor ha expuesto en su texto en relación con el tema que intenta exponer. Esos argumentos pueden aparecer en su escrito como razones a favor de la tesis que pretende defender, o como contra-argumentos, esto es, como razones que se ve obligado a refutar para defender lo que él quiere. Existen, claro está, otras posibilidades, como podrían ser alusiones encaminadas a llamar la atención de supuestos que el autor del texto no ha tenido en cuenta o posibles argumentos que no ha considerado y que pueden ser importantes para el tema que se discute. Las posibilidades son variadas, puesto que lo realmente importante es que el autor del texto aparezca en esta breve disertación como un interlocutor con el que la alumna dialoga para avanzar en la exposición de sus propias ideas.

Referencias bibliográficas

No cabe la menor duda de que es necesario tener en cuenta algunos de los autores clásicos que han desarrollado la corriente hermenéutica a lo largo del siglo XX. La bibliografía podría ser enorme y voy a limitarme a un par de referencias que no se proponen en ningún caso como las únicas. Hay, en primer lugar, un breve trabajo de Gadamer que puede arrojar mucha luz; se trata del libro: *Arte y verdad de la palabra* (Barcelona, Paidós, 1998) en el que se incluyen varios textos muy aclaradores. Es también importante el enfoque dado al tema por Mauricio Beuchot, de quien hay dos obras sólidas, una sobre la hermenéutica: *Perfiles de la hermenéutica* (México, UNAM,

2004) y otra con su personal contribución a lo que el llama hermenéutica analógica: *Tratado de hermenéutica analógica* (México, UNAM, 2004). El libro de Umberto Eco: *Los límites de la interpretación* (Barcelona, Lumen, 1992) es también una referencia ineludible para indagar en esa estética de la recepción, corriente en la que son también muy valiosos los libros de Hans Robert Jauss: *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética* (Madrid, Taurus, 1986) y el de Wolfgang Iser: *El acto de leer teoría del efecto estético* (Madrid, Taurus, 1987). Si bien resulta difícil y es una obra extensa, el enfoque que defiendo debe mucho a Mijail Bajtin: *Teoría y estética de la novela* (Madrid, Taurus, 1991), y otra obra algo alejada del tema pero muy sugerente para entender lo que significa la ineludible responsabilidad personal en el acto lector es *Hacia una filosofía del acto ético* (Barcelona, Anthropos, 1998). Para profundizar y familiarizarse con el modelo de lectura en el que se apoya esta propuesta de comentario de texto, conviene leer a Paulo Freire, en especial: *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Madrid, Siglo XXI, 1984) y otro libro escrito en colaboración con Marcelo Donaldo: *La alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Barcelona, Paidós, 1989). Aunque en inglés, es una buena profundización en las tesis de Freire, con implicaciones didácticas, el trabajo de Patric J. Finn: *Literacy with an Attitude: educating working-class children in their own self-interest* (Albany NY, State Univ. of New York Press, 1999).

Para practicar el comentario durante las clases es muy sugerente seguir las indicaciones que se derivan de la propuesta de Ramón Flecha: *Compartiendo palabra: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (Barcelona, Paidós, 1997). Ayuda a plantear lecturas de textos que invitan al diálogo intersubjetivo entre los lectores y el texto y los lectores entre sí, insertando mejor dicha lectura en el curso de la discusión filosófica de la comunidad de investigación; un buen ejemplo de esta técnica lo tenemos en Miguel Loza: «Tertulias literarias» (*Cuadernos de Pedagogía,* 2005, 341). Indicaciones más precisas sobre la manera de aprender a realizar el comentario de texto las podemos encontrar en los libros de Emilio Sánchez Miguel: *La comprensión de textos en el aula* (Salamanca, ICE Univ. Salamanca, 1990), Salvador Gutiérrez Ordóñez: *Comentario pragmático de textos polifónicos (*Madrid, Arco libros, 1997) y Meter H. Johnston: *La evaluación de la comprensión lectora* (Madrid,Visor, 1989). Desde luego la

bibliografía es muy extensa, como dije antes, y estos tres son sólo una posible referencia. Imprescindible resulta el trabajo de Cristóbal Aguilar Jiménez y Vicente Vilana Taix: *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico* (Madrid, Síntesis, 1996). Ciertamente hay alusiones al comentario de textos, con indicaciones más o menos precisas, en algunos de los libros de texto y de las obras generales sobre didáctica de la filosofía que incluí en el apartado correspondiente. Prescindo ahora de los libros publicados expresamente para orientar en el comentario de texto que se incluye en la prueba de acceso a la universidad, por las razones antes aducidas.

5.4. Otros instrumentos de evaluación

La disertación y el comentario de textos son dos instrumentos indispensables de la evaluación del aprendizaje filosófico, ya la entendamos como evaluación formativa o como evaluación acreditativa o calificación. Y son además importantes instrumentos de aprendizaje que deben frecuentarse en la actividad filosófica. No obstante, no deben ser los únicos pues son muchas más las cosas que hacemos en el aula y que merecen nuestra atención. Por otra parte, son dos pruebas que se centran en un trabajo individual y que dan primacía a la expresión escrita. De manera algo más breve, porque en este caso ya no necesitamos referirnos a los fundamentos en los que se cimienta la prueba, paso a exponer otros instrumentos que me parecen igualmente valiosos.

La participación en la comunidad de investigación

Como ya expuse, el eje de la actividad filosófica en el aula es la discusión filosófica realizada en el marco de una comunidad de investigación. Esto significa que la implicación personal del alumnado en la discusión es decisiva para la buena marcha del aprendizaje y la enseñanza. En principio no hay obstáculos para conseguir la participación del alumnado, pues los estudiantes suelen apreciar la posibilidad de expresar sus propias opiniones sobre temas que consideran importantes o interesantes. Aprecian además que eso se haga en un marco adecuado en el que tienen libertad de expresión y donde se les exige que se expresen con rigor, siguiendo el hilo de la discusión que se está manteniendo. Son diversos los objetivos que se persiguen con la discusión

filosófica en el aula, empezando por los más generales que son los mismos que se plantean para la enseñanza de la filosofía. No obstante, algunos tienen un especial interés pues es en este contexto en el que deben recibir una especial atención para que los alumnos mejoren en su uso.

El primero de ellos es, obviamente, fomentar la capacidad de exponer en público las propias ideas, de una manera argumentada. Algunas personas tienen una gran facilidad para hacerlo, pero otras encuentran más dificultades, a veces insuperables, lo que les lleva a estar en silencio y a intervenir muy pocas veces. Eso no quiere decir que no estén participando en la discusión, pues siguen atentamente lo que se dice y posteriormente recogen en sus trabajos esas ideas mostrando de ese modo que han prestado atención; por otra parte, la actitud de escucha interesada de estas personas silenciosas es fundamental para que otros compañeros hablen, pues probablemente dejarían de hacerlo si nadie les escuchara. Una de las funciones básicas de la profesora de filosofía es conseguir que todo el mundo participe e intervenga, algo que sólo puede conseguir en muchos casos preguntando directamente a los alumnos que no suelen hablar para que se vean obligados a intervenir sobre el tema que se está tratando. Es necesario insistir en este punto para vencer posibles resistencias, algunas derivadas de la personalidad de ciertos alumnos especialmente tímidos, por lo que habrá que tener especial cuidado en no violentar en exceso esa timidez sin dejar que se convierte en excusa permanente para no participar. Otras resistencias son más superables pues proceden de una tradición educativa en la que el alumno apenas ha tenido voz y parte; en cuanto se les concede la posibilidad de hacerlo, se animan mucho más.

Ahora bien, no basta con el puro y simple hecho de participar, sino que estas intervenciones de los alumnos deben ser sometidas al mismo criterio de exigencia al que se someten los procesos de argumentación en una disertación. El alumno debe exponer sus ideas con claridad, haciendo aportaciones pertinentes y bien argumentadas y tienen que ser ideas propias, personalmente asumidas y defendidas. Es decir, lo que le pedimos es que se tome en serio la discusión y se implique en la exposición de argumentos con los que avalar lo que está diciendo o con los que mostrar que lo que dicen otros compañeros es algo equivocado o erróneo. No sólo deben ser cuidadas las destrezas de razonamiento en una discusión pública, sino que resultan igualmente fundamentales las actitudes personales que una alumna o un

alumno adoptan cuando intervienen. Lo primero que se debe exigir, como no podía ser menos, es que respeten los turnos de intervención y que estén atentos a lo que dicen sus compañeros. En principio esto es algo que podríamos dar por supuesto, pero no suele ser el caso; una de las más graves carencias en una discusión entre varias personas es que la gente suele prestar muy poca atención a lo que dicen los demás, pendiente tan sólo de sus propias ideas. Aprender a escuchar es una exigencia básica de una comunidad de investigación filosófica. Y además, claro está, tratar con respeto a las personas con las que se habla, lo cual no implica en ningún caso que se deje de criticar con contundencia las opiniones que esas personas manifiestan. Eso significa cuidar el vocabulario para evitar emplear palabras que puedan ser ofensivas o simplemente negativas, con el efecto de desalentar a la otra persona a continuar el diálogo, mucho más todavía si se emplean descalificaciones o insultos, algo más frecuente de lo debido entre adolescentes (e incluso entre adultos). Y lleva consigo igualmente cuidar el lenguaje no verbal, pues la postura, la mirada (cómo y a quién se mira), el movimiento del cuerpo al hablar…, todo ello tiene una gran influencia en la calidad de la participación. Por poner tan solo un ejemplo, es habitual que los alumnos, incluso cuando contestan a un compañero, miren al profesor, probablemente buscando su aprobación, ignorando así a quien realmente debieran ir dirigidas sus palabras.

Retomo y amplío aquí algo de lo que ya hablaba al exponer los rasgos fundamentales de la comunidad de investigación. El profesor de filosofía tiene que cuidar mucho estos aspectos de la participación, siendo muy exigente con el alumnado. Si bien debe ser muy parco en la expresión de sus propias ideas filosóficas, para que estas no cierren o condicionen la libre expresión por los alumnos de sus propios puntos de vista, debe ser bastante exigente en cuanto a las destrezas cognitivas y afectivas que los alumnos desarrollan al participar. Llama la atención, por tanto, cuando observa que se infringe una de esas reglas básicas del comportamiento afectivo o del razonamiento, proponiendo las expresiones adecuadas y sobre todo muestra permanentemente con su propio ejemplo en las intervenciones en la discusión cómo son esas reglas y cómo se llevan a la práctica. De esta actitud del profesorado depende en gran parte que el alumnado se anime a participar, pues sólo si percibe que se encuentra en un ambiente favorable en el que su palabra va a ser tenida en cuenta, se animará a intervenir.

Evaluar el desarrollo de la participación no es en absoluto una tarea sencilla Si se trata de una evaluación rigurosa formativa, la mejor manera es la grabación de las clases en audio o vídeo, con la posterior trascripción de lo hablado, en el caso de grabar en audio, o con el análisis de la grabación en vídeo, descubriendo las pautas de comportamiento de los alumnos. Como es obvio, este tipo de trabajo es propio de una investigación exigente, pues demanda mucho tiempo, demasiado para el tiempo del que solemos disponer quienes damos clase en estos niveles de la enseñanza. No obstante es bueno de vez en cuando recurrir a este procedimiento para percibir los cambios, si es que los hubiera. Similar registro de las actividades que permite evaluar la mejora del alumnado a lo largo de un período de tiempo se puede conseguir con la elaboración de plantillas de observación. En este caso se trata de seleccionar un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que consideramos importante, lo definimos con precisión y lo empleamos para ir registrando a lo largo de la clase los comportamientos de cada uno de los alumnos que cumplen o incumplen dichas habilidades. Esos datos, debidamente cuantificados, nos permitirán observar igualmente si se ha dado una mejora. Qué duda cabe de que este tipo de evaluación requiere la colaboración de personas ajenas, porque es realmente difícil llevar una plantilla de observación mientras se esta dando clase, al mismo tiempo que tampoco resulta nada sencillo detectar las habilidades seleccionadas en el comportamiento real del alumnado. Si se tiene la fortuna de pertenecer a un departamento de filosofía acostumbrado a trabajar en equipo, podría ser muy beneficioso para todos que cada profesor pasara por el aula del otro para pasar esas plantillas, comentando posteriormente los resultados. Es más, mantengo que esta práctica de observar a otros compañeros y ser observado por ellos debiera ser algo normal y frecuente en los centros educativos y redundaría en una mejora incuestionable de la calidad de nuestra tarea.

Cabe igualmente la posibilidad de recurrir a pruebas estándar, disponibles en las editoriales que se dedican a publicar pruebas psicométricas, como es el caso de TEA en España. Se buscan las pruebas que mejor se ajusten a lo que estamos intentando evaluar y se aplican siguiendo las normas habituales de la investigación con estos instrumentos. Si bien esto puede llamar la atención de algunas personas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, recuerdo que al principio de este capítulo ya señalé que la evaluación es una actividad regida por las normas de la investigación empírica habitual en las ciencias sociales y

humanas. Aprender a utilizar algunos de estos instrumentos y utilizarlos de hecho ayuda a mejorar lo que hacemos, sin duda alguna.

Por otra parte, la evaluación de la participación debe formar parte de lo que constituye la calificación de un alumno puesto que, en definitiva, la mayor parte de su trabajo escolar académico se desarrolla precisamente en el tiempo de la clase. Es habitual que si sólo se valoran los resultados, se prescinda bastante de este aspecto, dando por supuesto que un buen resultado es indicativo de que el alumno ha aprovechado adecuadamente el tiempo de clase. En parte es cierto, pero esto nos lleva a olvidar la importancia de los procesos, que también hay que tener en cuenta, y además fomenta un mal que en estos momentos, y en el sistema educativo español, está siendo muy grave: el alumnado desarrolla técnicas que le permiten salir airosos de pruebas de resultados puestas cada cierto tiempo, sin realizar un trabajo cotidiano sólido. Como percibe que su calificación final sólo depende de esos ejercicios de comprobación de dominio de los conocimientos y destrezas, no gasta sus energías en vano y trabaja intensamente tan sólo en las vísperas de una prueba. Recurriendo a una frase algo manida pero acertada, aprenden conocimientos, pero no aprenden a aprender. La evaluación de la participación es una ocasión inmejorable, por tanto, de atender a los procesos y fomentar el trabajo cotidiano del alumnado. Si además esta participación se da en el seno de una comunidad de investigación, resulta ser un instrumento imprescindible para la consolidación de hábitos democráticos de participación en la formación de la opinión pública.

Para evaluar la participación en este sentido necesitamos simplificar mucho los criterios que vamos a utilizar, porque en caso contrario serían inabordables. Un criterio claro es el número de intervenciones a lo largo de un período, aunque eso no es suficiente puesto que hay que añadir también la calidad de dichas intervenciones, incluyendo por ejemplo dos aspectos fácilmente identificables, la pertinencia de lo dicho y la argumentación en la que se apoya. Otro criterio que podemos incluir es el de la actitud en el aula, lo que se evalúa teniendo en cuenta las posibles interrupciones, la actitud ante los compañeros, la asistencia a clase y la puntualidad. También debemos anotar las aportaciones que el alumnado realiza para mejorar la discusión, entendiendo de forma especial en este caso las veces que el alumno se toma el esfuerzo de buscar información sobre el tema que se discute, información que aporta a los compañeros. No se trata de una lista cerrada, puesto que

podríamos ampliarla o modificarla. La experiencia me dice que básicamente son esos los aspectos que convienen incorporar a la evaluación de la participación, pero lo mejor es discutir el tema con el propio alumnado. Se les ofrece una lista inicial de aspectos que ha que tener en cuenta y se les invita a dos tareas: por un lado, se les anima a que la modifiquen, añadiendo nuevas dimensiones o quitando alguna de las que ya están; por otro lado, se les pide que definan con cierto rigor cómo debemos entender cada una de esas dimensiones. Con el resultado de la discusión se elabora una pequeña plantilla y cada cierto tiempo, en especial al final de cada período de evaluación, se invita a los alumnos a puntuarse a sí mismos en cada uno de esos aspectos, fundamentando argumentativamente su propia puntuación. El profesor a su vez realiza la misma evaluación, argumentándola también, y, en caso de ser necesario, se utiliza la media de ambos resultados como calificación.

Es un modelo potente que funciona bastante bien. Una vez que se ha discutido abiertamente sobre qué es participar y cómo se mide, y además se exige que las puntuaciones estén argumentadas, las discrepancias entre la calificación puesta por el profesorado y el alumnado no son graves, en todo caso no mayores que las que podría haber entre jueces distintos cuando se evalúan este tipo de destrezas. Tampoco resulta difícil llevar un registro de los criterios señalados, evitando que nuestra evaluación se base en difusas apreciaciones muy cargadas de subjetividad. El profesor puede elaborar una sencilla plantilla en la que pueda anotar cuándo se producen alguno de los comportamientos que se consideran significativos; también es posible elaborar una plantilla que vayan rellenando los alumnos, encargando cada día a un alumno diferente de tomar las anotaciones adecuadas. Debo recordar que, cuando hablé de las calificaciones, propuse que esta calificación obtenida por la participación constituyera al menos el 25% de la calificación final que obtiene el alumnado.

El diario filosófico

Insisto una vez más en algo de lo que vengo hablando todo el tiempo. La filosofía se define sobre todo como una actividad personal, dado que nadie puede elaborar una concepción filosófica de la realidad y de uno mismo excepto la persona implicada. Filosofar es algo que tengo que hacer por mí

mismo pues de no ser así no hago filosofía. Tanto la disertación como el comentario de texto y la participación tienen ese evidente sello personal. Sin embargo, en especial los dos primeros, son ejercicios muy formales y académicos, sin que estos dos epítetos tengan ningún componente despectivo. Es decir, en ellos se exige al alumno que se someta a unos criterios estándar, reconocidos en la comunidad académica, conforme a los cuales hay que redactar esos trabajos. Se exige además, como no podía ser menos, atenerse estrictamente a las normas ortográficas y de estilo propias del español. Buscando formas de expresión más libres que dieran un margen más amplio a la elaboración estrictamente personal del alumnado, puede ser muy interesante incluir en nuestra enseñanza el diario filosófico, un texto libre en el que cada persona va recogiendo lo que está siendo su proceso de aprendizaje.

Conviene señalar en primer lugar que este diario filosófico tiene cierta relación con algo que es habitual en la enseñanza, en especial en sus niveles obligatorios, primarios y secundarios, aunque desgraciadamente lo es menos en los niveles postobligatorios y mucho menos en los universitarios. Se trata del cuaderno de trabajo. Destinado a fomentar la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje, el cuaderno de trabajo pretende ser un instrumento en el que el alumno va dejando constancia de ese esfuerzo cotidiano gracias a la inclusión de ejercicios, resúmenes, reflexiones personales y otras tareas que completan y dan sentido a toda su actividad escolar. En nuestro caso, el diario filosófico es un trabajo elaborado por el alumno en el que incluye tanto lo que se ha realizado en el aula como aquellas tareas que se le han encomendado o que ha decidido añadir por su cuenta, para completar, ampliar o documentar lo tratado. Es, pues, un instrumento potente de aprendizaje significativo en la medida en que implica la elaboración personal de todos los contenidos conceptuales y procedimentales del currículo. Por otra parte, es algo que necesita realizar con frecuencia, a ser posible cada día como queda bien reflejado en el nombre de diario, con el que sustituyo el más clásico y frecuente de cuaderno de trabajo.

Este es el segundo rasgo que considero decisivo, el hecho de que se trata de una elaboración estrictamente personal. Desde luego esto es algo que está presente como es obvio en cualquier cuaderno de trabajo, aunque en la picaresca académica distorsionada por el peso de las calificaciones no deja de

ser frecuente ver a alumnos que elaboran sus propios cuadernos copiando los de otros compañeros y lo hacen justo la tarde antes de la fecha puesta para su entrega. Claro está que debemos evitar esta deformación profunda de lo que el cuaderno supone, aunque no siempre vamos a tener éxito. Lo que se pide a una alumna o un alumno es que por sí mismos dejen constancia de lo que están aprendiendo, sin limitarse a la simple repetición de datos o procesos por muy significativa que ésta sea. En el caso del diario filosófico se acentúa esta dimensión personal, en primer lugar porque la propia asignatura lo demanda como vengo sosteniendo a lo largo de este libro. Pero además porque se le pide que se embarque en una actividad meta-reflexiva, puesto que no bastaría con que reflexionara sobre lo que aprende, sino que además se le demanda que reflexione sobre lo que está ocurriendo en el proceso del aprendizaje, lo que está percibiendo y cómo lo está percibiendo. Es decir, se resalta algo más todavía el momento de la integración de lo aprendido en un proyecto individual e irrepetible de creación de su propia personalidad, reforzando con el acto de escribir lo que esta tiene de autobiografía.

El marco general de lo que se pide con esta tarea es, así pues, relativamente claro. En el diario debe quedar constancia del aprendizaje filosófico de cada persona. Este tiene al menos tres dimensiones. Una de ellas es recoger lo que efectivamente se está haciendo en clase, y en eso se incluyen las intervenciones de sus compañeros, subrayando de este modo que los seres humanos aprendemos en comunidad y que el profesorado no es la única fuente de conocimiento en el aula; por eso el diario, aunque en algún momento pudiera parecerlo, se aleja radicalmente de lo que tradicionalmente se entienden por apuntes, modo de trabajo que tiene un protagonismo desmesurado e incomprensible en nuestro sistema educativo, dada la limitada utilidad que los apuntes tienen puesto que sólo son eficaces en actividades didácticas muy concretas que debieran ser poco frecuentes, como son las lecciones magistrales. La segunda es ampliar lo trabajado en clase con un trabajo personal en casa, de modo y manera que el alumnado dedique un tiempo a enriquecer la información recibida explorando en fuentes alternativas de información, desde la tradicional enciclopedia al libro de texto o manual, pasando por familiares, amigos, adultos, medios de comunicación social, películas o novelas. Cuando la actividad en el aula logra plenamente sus resultados, uno de ellos es precisamente despertar la curiosidad del alumnado por el tema, provocando su interés por saber más lo que le lleva a

recurrir a cuantos medios informativos estén a su alcance. La tercera dimensión es la más estrictamente personal, aquella en la que lo que se le pide es que exponga lo que realmente está aprendiendo y reflexione sobre ese mismo proceso del aprendizaje como uno de los ámbitos más determinantes en la formación de su personalidad.

En la ejecución material de lo que va a ser el diario filosófico personal tenemos que dejar una gran libertad al alumnado, sin olvidar esos tres criterios generales que acabo de exponer, intentando precisar cuáles son los objetivos pedagógicos fundamentales de este trabajo. La primera señal de libertad es que dejamos de exigir en este caso la corrección ortográfica y estilística, pidiendo tan sólo que lo que allí se incluye pueda ser entendido por cualquier persona, sin bien sólo quien lo ha escrito personalmente podrá captar completamente lo allí recogido. Una vez dejado esto bien claro, una persona puede escoger redactarlo en el estilo más clásico de los diarios personales, algo por lo que muchos adolescentes sienten un marcado interés. De ese modo, cada día, indicando además la fecha, recoge en su diario lo que ha sucedido en el aula y fuera del aula en relación con la asignatura de filosofía e intercala cómo está viviendo ese proceso de aprendizaje y lo que está suponiendo en su propia vida. Como es lógico, quedarán recogidos de ese modo el inicio de un tema con las dudas e interés (o falta del mismo) que le plantea, lo que va descubriendo en el camino y al final el punto de claridad y conocimiento al que ha llegado respecto a ese tema.

El otro extremo en la forma de elaborar un cuaderno sería plantearlo más en el sentido de un clásico cuaderno de trabajo, con ciertos visos de convertirse en una especie de libro de texto que uno mismo hace para recoger lo que sabe sobre un tema. El contenido no se divide en este caso por fechas, sino por unidades temáticas. Empieza cada tema con la pregunta que abre la investigación filosófica en la comunidad de investigación, a la que sigue una muy breve respuesta personal. A continuación el alumno va incluyendo las reflexiones que escucha en el aula, sus propias reflexiones personales y la información complementaria que va recabando, la cual puede incluirla con su propia redacción o mediante recortes de prensa, fotografías, gráficos, citas extraídas de enciclopedias o de internet… Este modelo de cuaderno exige una mayor atención para conseguir que no sea una pura acumulación inconexa de fragmentos. Debemos tener en cuenta además que un diario que opta por parecerse a un cuaderno de trabajo puede exigir mucho tiempo de dedicación

a quien lo hace, pero el tiempo del que dispone el alumnado para trabajar en casa no es ilimitado. El final del tema consiste en una exposición ya larga en la que el alumno, después de haber recabado información y haber reflexionado sobre todo lo que ha leído y escuchado al respecto, desarrolla cuál es en ese momento su perspectiva sobre el tema en cuestión.

Un seguimiento adecuado del diario permite al profesorado hacerse una idea aproximada de la implicación del alumno en la actividad filosófica y constatar lo que va aprendiendo a lo largo del curso. Insisto en que es muy importante revisar los diarios con frecuencia; los alumnos tienen muchas cosas que hacer, como sus profesores, y siempre dejan para otro momento aquello que no les pide nadie o que saben que, aunque se lo pidan, no se lo van a tener en cuenta. También los alumnos pueden percibir en su diario cómo ha ido evolucionando su pensamiento durante ese período de tiempo. Si lo que pretendemos es utilizar el diario como instrumento para la calificación —y es algo que yo recomiendo encarecidamente— podemos emplear un sistema similar al que proponía para la participación. Se discute con el alumnado al principio de curso cuáles son los objetivos fundamentales del diario y cuáles son los criterios que se van a tener en cuenta para calificarlo, procurando claro está definirlos con bastante precisión. Los tres objetivos generales que he indicado antes pueden servir de criterios, como también conviene incluir la presentación y la extensión, sin olvidarnos de los límites objetivos que ésta va a tener dados los problemas de horario del alumnado. En cada revisión del diario se hace una anotación teniendo en cuenta esos criterios y al final de un período de evaluación, cuando ya hay que entregar una calificación oficial, se pide al alumno que entregue el diario, haciendo constar en la última hoja escrita qué calificación se otorga en cada uno de esos aspectos y las razones que avalan dicha calificación. La profesora o el profesor hace lo mismo y a continuación se hace la media entre las dos calificaciones, que será la que se tenga en cuenta para la calificación global en la asignatura.

Es muy importante mencionar un criterio que, en definitiva, es el central y básico, aunque es muy probable que no pueda ser incluido en la calificación. El valor del diario se muestra en el interés que despierta en la persona que lo escribe. Reconozco que no es un objetivo fácil de cumplir y que más bien lo planteo como ideal regulador de su práctica, pero no debemos renunciar a él. Normalmente el alumnado, al terminar el curso, suele abandonar los libros de

texto y cuadernos de trabajo. Pues en este caso, el ideal que buscamos es justamente el contrario. La alumna o el alumno deben estar orgullosos de su diario, ver en él algo estrictamente personal que desean conservar para releerlo en otra ocasión o para que quede como testimonio permanente de su implicación en la discusión filosófica durante todo el año. Si el alumno no pasa de ver en el diario una más de las tareas escolares que tiene que cumplir para obtener la calificación exigida para seguir en sus estudios, no habremos conseguido demasiado, aunque sea lo menos que debemos conseguir.

La redacción de un diario no es tarea exclusiva del alumno. Debo recordar una vez más que en todo este apartado estoy escribiendo sobre instrumentos de evaluación que, como ya dije al principio de este capítulo, no se limita a las calificaciones, aunque también las incluye. Además del diario personal de cada uno de los alumnos, podemos y debemos incluir un diario personal del profesor con el que éste va recogiendo las impresiones que le produce el desarrollo de las clases. Es un interesante y sugerente instrumento de investigación sobre la propia práctica docente porque provoca una constante reflexión sobre lo que hacemos, incrementando nuestra capacidad de observación de lo que ocurre en la comunidad de investigación que se va creando poco a poco en el aula. El objeto central de este texto es lo que se hace en clase, lo que hace el profesor y lo que hacen sus alumnos. El guión es relativamente sencillo: qué se ha hecho durante la hora de trabajo escolar, qué ha funcionado bien y qué no ha dado resultado y qué podría hacer uno mismo en la próxima clase para conseguir que todo saliera algo mejor. No es más que algo esencial a la actividad docente, pero con el esfuerzo añadido de ponerlo por escrito gracias al cual es bastante probable que ganemos comprensión de lo que está ocurriendo. Es importante que se recojan referencias expresas de alumnos concretos y de tareas específicas, para evitar quedarse en consideraciones excesivamente vagas y es también conveniente redactar, procurando evitar las notas esquemáticas que, pasado un cierto tiempo, corren un elevado riesgo de dejar de ser significativas por no entender bien a qué estábamos haciendo referencia.

Un riesgo evidente es que tengamos dificultades para ser suficientemente objetivos con nuestra propia contribución, pero precisamente lo que pretende el diario, con su práctica constante, es mejorar nuestra capacidad de reflexión crítica sobre la propia actividad. No es ni más ni menos que mostrar con los hechos el valor de lo que intentamos inculcar a nuestros alumnos; me refiero

a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo gracias al cual podemos avanzar en la tarea de dar sentido al mundo que nos rodea, en este caso al ámbito escolar en el que nos movemos profesionalmente. La introspección, con lo que supone de reflexionar críticamente sobre lo que uno mismo hace y piensa, no es tarea sencilla y necesita práctica. Y esta práctica, si la realizamos con un cierto rigor, puede ir garantizando que no nos dedicamos a un burdo o sofisticado auto-engaño, entre otras cosas porque el objetivo no es conseguir una buena imagen de uno mismo sino el de detectar problemas, proponer soluciones y dejar registrado lo que va pasando. De este modo, además de una notable mejora en nuestra capacidad de analizar la actividad docente, contaremos con un documento que nos ayudará a detectar las posibles mejoras alcanzadas durante un año académico.

Por otra parte, llevar un diario exige tiempo y nuestro horario está ya bastante cargado, sobre todo el de algún sector del profesorado que se ve abrumado con demasiadas horas de clase y poco tiempo para prepararlas y para realizar las muchas tareas complementarias que implica dar clase. Llevarlo todos los días en todas las asignaturas que impartimos y luego leerlo cada cierto tiempo para ver lo qué va pasando lleva mucho tiempo y quizá no sea posible. Si esta fuera la situación, lo mejor sería reservar la elaboración del diario para aquellas clases en las que encontramos especiales dificultades y que necesitan por tanto un plus de dedicación y reflexión. También podemos limitarlo a asignaturas en las que por otros motivos, por ejemplo porque queremos innovar o porque queremos mejorar lo que ya venimos haciendo, tenemos un interés específico. Una solución peor, pero que puede dar resultado, es llevarlo una vez a la semana, aunque los recuerdos ya se hayan disipado algo y nos veamos obligados a centrar nuestra reflexión en la última clase que hemos tenido. En todo caso, conviene intentarlo y el esfuerzo que nos exige podrá ayudarnos a entender por qué los alumnos muestran sus reticencias pues de ese modo seremos conscientes de lo que supone hacer un diario. Valga esto como recordatorio general de que no debiéramos exigir a nuestros alumnos tareas que nosotros no hayamos hecho nunca, al menos como prueba para saber exactamente qué es lo que lleva consigo la ejecución del trabajo que les pedimos.

Una última posibilidad es realizar un diario de la clase. Los contenidos y objetivos son muy similares a los que vengo comentando en los párrafos anteriores. En este caso, el titular del diario no es una persona individual sino

la clase como grupo de trabajo comunidad de investigación. Una vez más discutimos todas juntas lo que pretendemos hacer con el diario y fijamos los elementos que deben aparecer. Se compra un cuaderno resistente con páginas suficientes y a partir de ese momento se encarga cada día una persona diferente de redactarlo, siguiendo un turno riguroso en el que la profesora o el profesor también participan. Se puede acordar incluir en el cuaderno alguna mínima plantilla de observación, como puede ser una enumeración al comienzo de la redacción de las personas que ese día han intervenido y de las aportaciones que han podido realizar. Un cuaderno de este tipo puede cumplir muy bien las funciones de registro de tareas gracias al cual vamos a poder detectar la evolución experimentada por el grupo a lo largo del curso, con algunos detalles concretos dignos de interés. Puede servir además como elemento de referencia al que todas las personas pueden acudir para cotejar su propio trabajo o su propia percepción de lo realizado en el aula. Cada nueva clase puede comenzar con la lectura del diario colectivo y todo ello ayudará probablemente a la consolidación del sentido de trabajo conjunto y cooperativo que desarrollamos en el aula.

El aprendizaje cooperativo

Hay una carencia muy extendida en el trabajo escolar. Por más que insistimos encarecidamente en la importancia del trabajo en grupo y del esfuerzo colectivo para lograr resolver los problemas a los que tenemos que hacer frente, la mayor parte (por no decir la totalidad) de las evaluaciones acreditativas, es decir, de las calificaciones, se apoyan en trabajos individuales. Con el lugar preferente ocupado por diversas pruebas de control centradas en dominio memorístico de conocimientos o en ejercicios prácticos relacionados con el tema que se está tratando. Sin duda el trabajo individual es importante pues en definitiva los grupos se componen de personas concretas con capacidades y niveles de exigencia bien diversos y por eso mismo será siempre necesario dar mucha importancia a este tipo de evaluaciones. Sin embargo, en la vida actual gran parte del trabajo que tienen que realizar las personas se realiza en equipo de tal modo que el esfuerzo individual sólo tiene sentido en la medida en que está coordinado con el de otras personas, por lo que la capacidad de aprender y trabajar juntos constituye, al menos teóricamente, un objetivo central de la educación que

debe ser igualmente evaluado. En el enfoque que estoy dando a la actividad filosófica en el aula y, por tanto, a todos los procesos de evaluación, el trabajo cooperativo es muy importante puesto que la comunidad de investigación es precisamente un modelo de trabajo en cooperación en el que todo el mundo aprende de todo el mundo y todas las personas tienen un buen nivel de responsabilidad individual para que el conjunto de la clase logre alcanzar las metas previstas. Conseguir una buena comunidad es un objetivo que todo el mundo comparte y al que dedican una notable parte de su esfuerzo personal. Cuando evaluamos la participación estamos, por tanto, evaluando un trabajo cooperativo.

Conviene, no obstante, dar un paso más e incluir a lo largo de nuestra enseñanza propuestas específicas de trabajos realizados en grupo. El tema elegido puede ser cualquiera de los que están incluidos en nuestra programación anual o de los que se han ido planteando a lo largo del curso. El trabajo en grupo es muy adecuado para llevar a cabo las propuestas didácticas que abordamos en las salidas para visitar algún lugar de interés educativo, como suelen ser museos, periódicos, instituciones políticas o ciudades, por mencionar algunos. Los grupos deben estar formados por un mínimo de cuatro personas y un máximo de seis. Aunque los alumnos pueden formar los grupos por sí mismos, primando entonces el criterio de afinidades personales, lo mejor es probablemente que sean constituidos por el profesor, utilizando criterios pedagógicos. Lo importante reside en conseguir grupos compensados por el tipo de alumnado que lo forman, de tal modo que las diversas capacidades contribuyan a reforzar la dinámica del grupo. En otras ocasiones podemos proceder al sorteo de los grupos, lo que garantizará que va variando la composición de los mismos, aunque se corre el riesgo evidente de que queden grupos muy poco equilibrados. El sorteo o la agrupación espontánea puede ser muy útil cuando realizamos trabajo cooperativo sobre un aspecto muy limitado; por ejemplo, en una discusión puede venir bien que en un momento determinado, para fomentar la participación de todo el mundo, dividamos el gran grupo de aula en pequeños grupos a los que se les asigna una tarea muy específica, como puede ser la de contestar una pregunta o poner en común la información que se posee obre el tema que se está discutiendo.

Resulta imprescindible dar al alumnado una adecuada formación sobre la forma de trabajar en grupo, tema que suele ser descuidado con frecuencia. Al

alumnado se le suele pedir sin más que haga este tipo de actividad, sin darle ninguna de las normas que permiten realizar ese trabajo con garantías de éxito. Por eso, sobre todo al principio, el proceso adquiere un protagonismo especial, casi comparable al del resultado, aunque este debe ser tenido igualmente en cuenta. Lo más complicado está habitualmente en la división del trabajo para decidir lo que cada persona debe aportar y la puesta en común para conseguir un trabajo que realmente sea el resultado de la elaboración en común y no un agregado de partes sin demasiada conexión. El modelo básico de trabajo que deben tener claro los alumnos es relativamente sencillo. Hay una parte de la tarea que hacen todos juntos en el aula y otra parte que cada persona hace por su cuenta en su casa o donde proceda. En la primera clase se toman las decisiones fundamentales; una primera discusión entre todos los miembros permite aclarar inicialmente qué es lo que se va a hacer y cómo se va a plantear el trabajo, adelantando la tesis que se va a defender en el caso de que sea posible. Como estamos hablando de un trabajo de filosofía, es bastante probable que la conclusión final, o la respuesta al problema planteado en el trabajo, no goce de la aquiescencia de todas las personas por lo que habrá que presentar un trabajo en el que la conclusión recoja ese desacuerdo. A continuación se procede a encargar a cada persona lo que debe hacer, procurando ser bastante precisos en las tareas encomendadas; alguien del grupo elabora una pequeña acta sobre lo tratado que se enseña al profesor para que pueda seguir el proceso y que se volverá a utilizar en la clase siguiente para poder verificar que todo el mundo ha cumplido con su parte y proseguir la tarea.

Las sesiones sucesivas deben servir para poner en común lo que cada uno va haciendo individualmente en casa. Las demás personas emiten sus opiniones, piden aclaraciones y realizan sus propias aportaciones al tema. Con todo lo escuchado, cada miembro del grupo introduce las correcciones que han parecido necesarias. Alguien vuelve a tomar nota de lo realizado, elaborando un acta en la que todo ese proceso quede bien reflejado. En casa se incorporan las modificaciones que se han visto necesarias y se prepara la redacción final del apartado correspondiente que será entregada al grupo en la siguiente sesión, dando por terminado así todo el proceso. Ya sólo es necesario que la persona a la que le hubiera asignando esta tarea al principio, unifique todas las aportaciones presentando el trabajo conjunto definitivo, del que cada miembro del grupo conservará una copia.

Como acabo de mencionar, ese es el modelo básico con tres sesiones de trabajo y un producto final que consta de un breve trabajo de seis o siete páginas, correctamente presentadas mediante el uso de un programa informático de tratamiento de textos. Dependiendo del tipo de trabajo es posible incrementar el número de sesiones, aunque sólo en circunstancias excepcionales se debe dedicar más de cuatro o cinco sesiones. Por otra parte, es un tipo de trabajo cooperativo específico, pero no es desde luego el único que se puede hacer. La comunidad de investigación es, como ya he dicho, otro modelo de trabajo cooperativo y existen otros muchos, que quedan recogidos en alguno de los libros que incluyo en la bibliografía a continuación. Los trabajos en grupo plantean tres dificultades que conviene tener muy en cuenta para evitar que su aportación a la formación del alumnado sea más bien negativa y termine generando un fuerte rechazo, que es el que en principio suelen mostrar.

La primera dificultad ya la he comentado de pasada. Los trabajos no van más allá de una desigual acumulación de partes que no guardan gran relación entre ellas porque no se ha cuidado mucho la puesta en común ni los procesos de retroalimentación que propician los comentarios de los compañeros del grupo. El segundo problema está vinculado a la manera de abordar la contribución negativa de quienes no colaboran o no cumplen bien su trabajo. Es un hecho obvio que todo trabajo en equipo se caracteriza porque el resultado final se resiente seriamente si alguien no ha hecho bien lo que le correspondía y hay que contar siempre con esta posibilidad. El grupo como tal debe desde el principio arbitrar los recursos que va a utilizar para lograr que todos hagan lo que les ha correspondido, para lo que es muy importante que el reparto inicial haya sido equilibrado. En esta tarea de exigir que cada persona cumpla tienen que contar con la ayuda del profesor quien tendrá sin duda más capacidad de presionar para que quienes se muestran remisos o simplemente no respetan lo acordado, lo hagan. En todo caso, el grupo tiene que gestionar los posibles abandonos, una vez que han fracasado todas las posibilidades previas. El trabajo debe estar terminado, por lo que tendrán que decidir nuevamente quién o quiénes se hacen cargo de la parte que no se ha presentado por indolencia completa de una persona. Existe también la posibilidad de que se reestructure el trabajo de tal modo que esa parte se deje fuera. En ambos casos hay que dejar constancia en las actas de las reuniones o en el producto final lo que ha ocurrido.

Con esto resolvemos en parte el tercer problema que suele generar la mayor resistencia en el alumnado. Tienen cierta constancia de que luego van a tener que pagar las consecuencias negativas provocadas por quienes no hacen su parte. Dada la importancia que tienen las calificaciones, consideran que no es justo que todos paguen por lo que ha hecho o más bien ha dejado de hacer una sola persona. Hay una parte de problema que no tiene solución puesto que es un rasgo que acompaña necesariamente al trabajo en equipo: todas las personas que participan se ven afectadas por lo que hace cada una de ellas. Es más, esa es una de las cosas que hay que aprender y para eso precisamente están los trabajos en grupo. No obstante, para paliar las posibles injusticias que esto podría deparar en las calificaciones, es habitual que la evaluación de todo lo realizado por el grupo atribuida a cada miembro sea el resultado de la media entre dos evaluaciones. Por un lado calificamos el producto total y conjunto; por otra parte calificamos lo que cada persona ha realizado, con lo que al final a pesar de tratarse de un trabajo colectivo no todos obtienen la misma calificación. En todo caso, la necesidad de que este tipo de actividades formen parte del currículo del alumno es tal que estas dificultades no deben ser en ningún caso un obstáculo ni tienen por qué desaconsejar su realización.

Referencias bibliográficas

Es posible ampliar todo lo que he expuesto en este apartado siguiendo las reflexiones que se presentan en la obra colectiva de Wittrock citada en las referencias bibliográficas incluidas en el primer apartado de este capítulo. Los tomos II y III pueden aportar muchas ideas y aclarar lo que conviene hacer, se titulan respectivamente: *Métodos cualitativos de observación* y *Profesores y alumnos.* Para evaluar la participación del alumnado hay ideas sugerentes en Sharp, Ann M. y Splitter, Laurance: *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación* (Buenos Aires, Manantial, 1998), así como el libro de Norris y Ennis: *Evaluating Critical Thinking* ya citado en el apartado correspondiente a la disertación. Sobre el diario filosófico del alumno hay menos bibliografía; la idea inicial la tomé de un artículo de Christian Thies: «Das Philosophische Tagebuch» en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1/90 (Hamburg, 1990) pp. 26-32; más frecuente es encontrar en numerosas editoriales cuadernos de trabajo del alumno que pueden darnos alguna luz, aunque su enfoque es distinto al que aquí

mantengo. Una buena exposición sobre los cuadernos de trabajo de los alumnos y sus implicaciones para el aprendizaje y la evaluación la tenemos en el libro de Xose Manuel Souto González y otros: *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículum real* (Sevilla, Díada, 1996). Por lo que se refiere al diario del profesor, es bueno el trabajo de R. Porlán y J. Martín: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (Sevilla, Díada, 1997). Y proporciona indicaciones muy valiosas en el libro de Miguel ángel Zabala: *Diarios de clase* (Madrid, Narcea, 2004). La bibliografía sobre trabajo cooperativo es muy abundante. Hay dos libros que proporcionan una comprensión muy completa de lo que supone teórica y prácticamente el trabajo cooperativo en educación y además ofrecen explicaciones detalladas y muy útiles sobre cómo aplicar técnicas concretas. Son los libros de Anastasio Ovejero: *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (Barcelona, PPU, 1990) y el de Pere Pujolas: *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en la escuela* (Barcelona, Eumo Octaedro, 2005). Aunque está en inglés y eso quizá dificulte su lectura, es posible encontrar muchos recursos en *http://www. iasce.net/board.shtml.*

.

VI. OTRAS DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

6.1. Filosofía desde los 3 a los 80 años

El origen de una propuesta innovadora

Si bien a lo largo de los capítulos anteriores he insistido constantemente en la necesidad de entender la práctica de la filosofía como algo que debe trascender el marco impuesto por la enseñanza formal y más en concreto por la enseñanza secundaria, es cierto que en gran parte me he centrado en esa etapa educativa por ser la que goza de una mayor tradición y la que demanda respuestas adecuadas para llevarla a la práctica con éxito. Ya en los orígenes de la tradición filosófica occidental, la discusión filosófica se presenta como algo a lo que sólo se accede a partir de una determinada edad. Platón situaba la enseñanza de la filosofía en las últimas etapas de la educación y la reservaba sólo para la selecta minoría que debiera llegar a ocupar los cargos de responsabilidad en la organización política de la ciudad. Eso sí, el diálogo socrático, de indiscutible carácter filosófico, era el eje que vertebraba toda su propuesta didáctica desde los primeros momentos. Aristóteles era algo más contundente puesto que consideraba que los niños pequeños no estaban capacitados para el ejercicio de la razón que demanda la actividad filosófica y eso les relegaba a un modelo educativo en el que el adiestramiento y la formación de hábitos de comportamiento se convertían en lo más importante. Quizá corresponda a Epicuro y su escuela la primera referencia a un enfoque diferenciado, puesto que propone la práctica de la filosofía tanto al joven como al viejo sin dejar claro por otra parte cuándo alguien es joven.

A pesar de esta aportación, el hecho es que, en la tradición occidental, la filosofía ocupó un papel digno en la formación de las personas, si bien restringida a los últimos años de esa educación, la edad en la que se está superando la adolescencia y comienza la vida joven, preámbulo del definitivo

paso al mundo de los adultos. Una versión algo simplificada del modelo de desarrollo evolutivo de Piaget, aderezada con una confusa equiparación entre filogénesis y ontogénesis siguiendo las huellas de Comte, contribuyó a consolidar esa concepción que retrasa la práctica de la filosofía a la última adolescencia y primera juventud, nunca antes. Según Piaget, es a partir de los 12 años cuando aparece el pensamiento abstracto y por eso mismo intentar hacer filosofía con personas de esa edad o menores es una pérdida de tiempo puesto que su mente no esta capacitada para abordar las discusiones abstractas que caracterizan a la filosofía. Comte consideraba que la humanidad, tras superar el estadio teológico, dado a creencias mágicas en poderes superiores, accedía a un primer nivel de pensamiento racional en el estadio metafísico, proclive a las especulaciones metafísicas, quedando para la madurez de la humanidad el estadio positivo en el que la ciencia se erigía en guía de los seres humanos y garante de su prosperidad. Aplicado al desarrollo de cada individuo, tras la etapa mágica infantil, accedemos a la etapa metafísica de la adolescencia y juventud; superada esta, entramos definitivamente en la etapa en la que las explicaciones y teorías científicas asumen el protagonismo. Como muchas prácticas avaladas por poderosas tradiciones, nadie cuestionaba el enfoque y a nadie se le ocurría que pudiera hacerse filosofía en edades anteriores, ni siquiera teniendo en cuenta que todo el siglo XX ha sido una etapa de progresiva revalorización de la infancia y de un cierto paidocentrismo, a veces no demasiado positivo.

He mencionado lo anterior para resaltar mejor lo que pudo suponer de novedoso la irrupción de una propuesta que, pasados ya bastantes años desde su inicio, goza ya de una relativa aceptación que no parecía pensable en sus comienzos. De hecho, todavía se manifiestan profundas reticencias en el ámbito de la filosofía académica y en el de la psicología educativa y hay muchas personas que consideran que es completamente imposible hacer filosofía con niños pequeños. Por eso mismo, la propuesta clara y contundente de Matthew Lipman y sus colaboradores a finales de los años sesenta del siglo pasado fue recibida con entusiasmo e interés por algunas personas y con reservas o claro rechazo por otras. El paso de los años ha permitido incrementar el respeto que este enfoque merece, pero no ha acabado totalmente con las objeciones. Desde luego en estos momentos es la misma UNESCO, siempre muy receptiva a la presencia de la filosofía en la educación, la que defiende hacer filosofía desde edades muy tempranas.

Podemos considerar que son tres los factores que han hecho posible la aparición de una propuesta educativa que rompía con siglos de rechazo a la posibilidad de ver en los niños personas capaces de entablar una discusión filosófica. El primero es posiblemente el que acabo de citar. En el siglo XX, con raíces en la misma Ilustración, se va extendiendo una visión de la infancia que resalta el valor de esa etapa y concede a los niños un protagonismo del que hasta ese momento habían carecido. Es a finales de dicho siglo cuando se aprueba la convención de los derechos del niño, que supone un giro radical que obliga a introducir cambios en todas las legislaciones de los países que la firman, España entre ellos. Un segundo factor es de orden estrictamente académico y viene provocado por la exigencia de mejorar sustancialmente la educación formal de cara a afrontar en mejores condiciones los retos que plantean las modernas sociedades. Desde los años sesenta, cuando comienza la carrera espacial, las autoridades tienen claro que es imprescindible prestar más atención a las capacidades cognitivas del alumnado puesto que parece necesario en una sociedad compleja que cambia constantemente que los niños aprendan a pensar y desarrollen un pensamiento crítico y creativo. Más que aprender contenidos o conocimientos, lo que se requiere es que aprendan a aprender. Surgen a partir de entonces una serie de programas diseñados precisamente para favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado. Por último, las sociedades democráticas exigen también un modelo educativo en el que la socialización del alumnado se realice en coherencia con los principios democráticos en los que dichas sociedades se sustentan. Urge entonces potenciar en el alumnado ciertas habilidades sociales imprescindibles para convivir en un ambiente en el que la tolerancia y el pluralismo ideológico y moral sean un hecho y un derecho. Los niños y jóvenes tienen que aprender a ser ciudadanos, capaces de pensar por sí mismos y de colaborar con el resto de la sociedad para lograr una fructífera convivencia.

Pues bien, todo eso unido, más unas corrientes pedagógicas que siempre habían estado presentes en el mundo educativo, incrementan la receptividad a nuevos planteamientos que se tomen en serio esos problemas y uno de los que lo hace con rigor es precisamente el de la filosofía para niños. Matthew Lipman, entonces profesor de filosofía en Columbia, Nueva York, asiste, como todos sus contemporáneos, a las revueltas estudiantiles que agitan el panorama educativo; en su país son la guerra de Vietnam y el amplio

movimiento por los derechos sociales, los dos ejes sobre los que se articulan las protestas sociales que llegan a provocar algunos muertos en un campus universitario. Preocupado por esa situación, el profesor Lipman constata en primer lugar que uno de los problemas que está provocando la radicalización de los conflictos es que los adultos, incluyendo a los estudiantes universitarios entre ellos, no están dando buen ejemplo de capacidad de razonar y dialogar. El problema es que a esas edades ya no resulta fácil aprender a razonar, por lo que sería necesario empezar antes de la universidad a formar y estimular la capacidad de razonamiento del alumnado. Al mismo tiempo, el problema, desde su punto de vista, no es tanto un problema educativo o académico, sino más bien político o social. Es decir, lo grave no es que el alumnado no aproveche adecuadamente su período de escolarización y termine sin dominar destrezas básicas de razonamiento; lo realmente preocupante es que la sociedad democrática depende de que la gente piense por sí misma y participe activamente en la vida de la comunidad. Esto es, si queremos vivir en sociedades democráticas, es necesario que la escuela cumpla con su papel que no es otro que enseñar a los niños y jóvenes a discutir libremente sobre los temas de interés común, defendiendo sus ideas con argumentos y escuchando seriamente el punto de vista de quienes no comparten sus ideas.

Con esas preocupaciones en el punto de mira, la aportación realmente novedosa de Lipman es, como suele suceder, relativamente sencilla. Dadas las carencias antes detectadas y las exigencias a las que hay que dar satisfacción, es necesario aprender a razonar en diálogo intersubjetivo, una tarea que debe estar presente desde el principio del proceso educativo, por lo tanto en los primeros años de la educación formal. En la tradición occidental ha sido la filosofía la disciplina que más se ha dedicado a cuidar el proceso de razonamiento, aplicando rigurosos criterios que garantizan que se está razonando bien. Además ese interés lo ha llevado a la práctica en diálogo permanente entre posturas enfrentadas, sin fácil acuerdo entre ellas dado el carecer global y complejo de la mayor parte de las grandes cuestiones abordadas por los filósofos. Por lo tanto, la conclusión parece sencilla: empecemos a enseñar a razonar a los niños desde bien pronto y además utilicemos la filosofía como hilo conductor de ese aprendizaje. Es decir, hagamos filosofía con niños y adolescentes. El reto inmediato consiste en materializar el proyecto puesto que está claro que la metodología habitual en

la enseñanza de la filosofía no parece estar al alcance de los niños y adolescentes, del mismo modo que la mayor parte de la literatura filosófica no fue escrita pensando en lectores de corta edad, sino en un público ya adulto y con cierto nivel de formación.

El diseño del proyecto

Las propuestas elaboradas por Matthew Lipman y quienes colaboraron con él para poder llevarlas a buen puerto, deben mucho a las aportaciones de Dewey, así como a la de otros pragmatistas americanos en especial Peirce y Mead. Si bien su formación filosófica era amplia, pues había estudiado en la Sorbona, es a estos filósofos a quienes más debe. De Dewey recibe precisamente todo un enfoque del aprendizaje al que el filósofo de Estados Unidos había dedicado gran parte de su tarea intelectual, con su implicación personal además en la creación de escuelas que seguían sus planteamientos. El segundo Wittgenstein, con el énfasis puesto en el análisis del lenguaje de la vida cotidiana y de los juegos de lenguaje, le va a proporcionar otro de los núcleos de su elaboración pedagógica que dedicará mucha atención a favorecer una reflexión sobre el significado y uso de palabras muy presentes en el vocabulario de los seres humanos desde su más tierna infancia. Otra de las fuentes filosóficas de su proyecto la encuentra en la tradición hermenéutica, con Ricoeur en primer plano, puesto que son estos autores los que resaltan la importancia de la interpretación y del conflicto entre interpretaciones, dando un valor renovado y un enfoque específico a la lectura y la narración, así como a la intersubjetividad. Por último, sin agotar el tema, son algunos autores de la corriente personalista, como Martin Buber, o del mismo pragmatismo, como George Mead, quienes aportan argumentos para fundamentar la importancia del diálogo entre las personas para la constitución de la propia identidad y de la comunidad. Pero sobre todo se apoya en toda la tradición filosófica occidental, vista como un diálogo ininterrumpido, de elevado rigor argumentativo, sobre temas de interés para el ser humano porque son aquellos en los que está en juego dotar de sentido a la propia vida.

Con ese bagaje, Lipman considera que hay que hacer filosofía antes de la enseñanza secundaria, propuesta más chocante si cabe porque en la tradición educativa anglosajona no existe la filosofía como asignatura en primaria ni en

secundaria. Siguiendo las doctrinas de Piaget, que en esos momentos es recuperado por los psicólogos de Estados Unidos, decide empezar a los doce años, edad en la que, según el psicólogo ginebrino, comienza el pensamiento abstracto de los niños. Por otra parte, de acuerdo con algunas ideas de Dewey, considera que el mejor punto de partida para el aprendizaje, es una narración. Eso le lleva a elaborar una breve novela, *Harry Stottlemeir's Discovery,* en la que un grupo de niños de unos once o doce años viven los problemas de su vida cotidiana en el colegio y en casa y piensan y discuten sobre esos problemas. Al hilo de esas discusiones, en las que se abordan los temas clásicos de la filosofía, como son la verdad, el bien, la belleza, el sentido o la justicia, los niños van descubriendo y poniendo en práctica las reglas básicas de la lógica aristotélica. Sin tener especiales cualidades literarias, la novela se sitúa en el nivel en el que los niños se encuentran y da pie a que se susciten temas que a ellos mismos les interesan puesto que son los temas de la vida cotidiana en los que se ven implicados con frecuencia.

La novela por sí misma no hubiera sido suficiente, aunque ya es bastante sugerente. Para convertirse en un adecuado instrumento educativo, necesitaba algo más y eso lo consigue con la ayuda de una persona que colaborará posteriormente en todo el desarrollo del programa y en su difusión, Ann Sharp. Hace falta ofrecer un modelo de trabajo en el aula para poder obtener todo su fruto, y para ello recurren a un modelo clásico en filosofía, el diálogo socrático, que había sido actualizado por Leonard Nelson, diálogo que debe darse en el seno de una comunidad de investigación. Según plantea este modelo, los alumnos, después de una lectura conjunta de un capítulo de la novela, formulan las preguntas que dicha lectura les ha suscitado y el diálogo filosófico, facilitado y dirigido por la profesora o el profesor, se centra a continuación en la aclaración y respuesta de cada una de las preguntas formuladas. Las actividades de aprendizaje en el aula se configuran como proyectos de trabajo decididos por los propios alumnos, si bien la trama de la novela favorece que aparezcan unos temas y no otros, por lo que se discuten sobre todo cuestiones filosóficas. Este modelo no puede extenderse sin cuidar la formación del profesorado, lo que lleva a Lipman y Sharp a diseñar un curso de formación que va a convertirse en el eje de la difusión del programa. Por último, para que el profesorado pueda trabajar con esa novela, conviene ofrecerle un conjunto de materiales de apoyo a los que pueda recurrir para orientar el diálogo, practicar las destrezas de razonamiento y despertar en

ellos nuevos intereses. Para cumplir este objetivo, los autores redactan un amplio manual con cientos de ejercicios y planes de discusión que el profesorado podrá utilizar según lo exijan las circunstancias. Trabajando con la novela como hilo conductor, los alumnos aprenden a pensar por sí mismos, en colaboración con sus compañeros, sobre los temas clásicos de la filosofía que son de su interés. Y al hacerlo aprenden a razonar bien de acuerdo con las normas del razonamiento formal e informal. Tenemos, por tanto, una breve novela (unas 100 páginas), un amplio manual para el profesorado (unas 450 páginas) y modelo de enseñanza y de formación tanto del alumnado como del profesorado, siendo esto último fundamental puesto que el programa exige una manera muy exigente de ejercer la docencia que no es la habitual.

El proyecto empieza ahí, pero continúa, como no podía ser menos. Lipman se distancia algo de Piaget y se centra más en las ideas de Vigotsky y de Bruner. Eso le permite pensar que no debemos retrasar hasta los doce años el comienzo de la reflexión, puesto que el pensamiento de los niños no es cualitativamente distinto al de los adultos. Los niños pueden carecer de experiencia y tener un vocabulario algo más restringido, incluso puede que no tengan capacidad para abordar problemas muy complejos en los que hay que tener muchas cosas en cuenta. Sin embargo, los niños razonan con el mismo rigor aplicando las reglas básicas del razonamiento; además también están muy preocupados con las cuestiones relacionadas con el sentido de su propia vida y del mundo que les rodea, con el sentido de las normas que rigen su conducta y con la propia identidad. Es decir, a los niños también les preocupan las cuestiones filosóficas y se hacen preguntas sobre la verdad y la mentira, sobre el bien y el mal o sobre la realidad y las apariencias. Por eso mismo les interesa y participan bien en discusiones que abordan esos problemas. La pregunta esencial que debe hacerse por tanto el profesorado no es qué pueden hacer los niños a un determinado nivel de desarrollo cognitivo, sino más bien qué serían capaces de hacer si nosotros les provocamos y no los mantenemos en una permanente situación de tutela y dependencia.

Pues bien, con esta reflexión, vuelve la pregunta que había dado lugar a la primera novela, *El descubrimiento de Harry*. Si en esta lo que se preguntaba era qué tendría que aprender un adolescente para que supiera razonar al llegar a la Universidad, ahora se pregunta qué tendrá que saber un niño para que, cuando llegue a adolescente, pueda aprender y mejorar su capacidad de

razonamiento formal e informal. Se sigue de aquí que es necesario trabajar con ellos en las etapas anteriores, proponiendo novelas adaptadas para esas edades y centrando la atención en las destrezas cognitivas sobre las que descansa la capacidad argumentativa de los seres humanos. Eso les lleva a escribir novelas y manuales para los cursos anteriores. Por otra parte, parece igualmente necesario saber qué debemos hacer después de haber trabajado el razonamiento con las aventuras de Harry y sus compañeros de clase. No debemos limitarnos a que aprendan un conjunto de leyes básicas de la argumentación, sino que debemos conseguir que además las apliquen a los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Eso le lleva a elaborar otros tres programas para cursos superiores, uno centrado en la ética, otro en la creación estética y por último un tercero dedicado a la filosofía política. Al final del recorrido tenemos un currículo completo que ofrece materiales de trabajo para poder impartir filosofía desde los últimos años de la escuela infantil hasta el final de la enseñanza secundaria, esto es, desde los 4 hasta los 18 años. Posteriormente aparecen otros materiales, unos ofrecen alternativas a alguno de los ya existentes, y otros abordan aspectos nuevos. Entre estos últimos destaca una buena novela, *Nous*, siempre con su manual para el profesorado, centrada en la educación moral de niños de 8 ó 9 años, y otra novela redactada pensando en los cursos de formación del profesorado.

El proyecto de hacer filosofía con niños y adolescentes adquiere pronto el reconocimiento internacional y poco a poco se van traduciendo las novelas, manuales y los libros teóricos a otros idiomas. Al mismo tiempo se institucionaliza un modelo de formación del profesorado y de los formadores del profesorado y se dedica bastante esfuerzo a la investigación educativa para verificar la validez de la hipótesis central del programa: la práctica de la filosofía en el aula hace posible que los niños y las niñas aprendan a razonar por sí mismos, en diálogo con sus compañeros, de forma crítica, creativa y cuidadosa. Por lo tanto, si no queremos descuidar la educación de las nuevas generaciones, la filosofía debe pasar a formar parte del currículo. Esta es la idea central que se difunde por todo el mundo, primero con los materiales elaborados por Lipman, pero luego con los que en cada país se van creando para adecuarse mejor a las necesidades específicas de sus respectivos sistemas educativos. Lógicamente, con el tiempo van apareciendo modificaciones al proyecto original, con matices y enfoques divergentes, pero sin separarse de las ideas fundamentales. Se amplia la formación del

profesorado, se profundiza igualmente en la investigación sobre los resultados de la práctica de la filosofía en las aulas y se elaboran materiales teóricos que permiten explorar los fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos presentes en la propuesta. Organizaciones de ámbito local, nacional, continental y mundial que editan revistas y realizan encuentros del profesorado consolidan un proyecto en el que la idea de crear comunidades de investigación filosófica sirve de vínculo de unión entre todas ellas y entre todas las personas a ellas vinculadas, logrando de ese modo la difusión del programa y su consolidación como propuesta educativa relevante.

Los principios fundamentales del proyecto de filosofía para niños

En cierto sentido lo que digo a continuación puede resultar reiterativo en la medida en que todo lo escrito anteriormente, el enfoque dado a la enseñanza de la filosofía en este libro, es completamente coincidente con esta propuesta y así lo he ido reconociendo constantemente. No obstante, parece que puede merecer la pena señalar aunque sea muy brevemente los rasgos que dan una identidad propia al programa de filosofía para niños y que lo diferencian de otras propuestas que mantienen con él un elevado nivel de parentesco por responder a problemas similares desde concepciones también parecidas de la educación y el aprendizaje.

El primer rasgo es, sin duda, que se trata de un programa de filosofía. Es esta una cuestión crucial sobre todo cuando se discute con filósofos pertenecientes al ámbito académico que suelen ser muy reacios a admitir que eso que se está haciendo en las aulas se parezca, ni siquiera mínimamente, a lo que habitualmente entendemos por filosofía. Como es obvio, no resulta sencillo zanjar la cuestión, menos todavía cuando en el fondo está uno de los problemas más clásicos de la filosofía que no es otro que el de la definición de su propia actividad. En el capítulo correspondiente ya expuse con cierto detalle cómo se puede entender la filosofía de tal manera que podamos reconocer su práctica en ámbitos muy alejados de la reflexión académica rigurosa. Esta es sin duda necesaria y propositiva, pero corre siempre el riesgo de quedarse en una actividad realizada por especialistas y para especialistas. En definitiva, corre el riesgo de quedarse encerrada en el ámbito de las actividades esotéricas. Pero además de la práctica académica, desde los mismos orígenes de la filosofía ha habido una voluntad expresa de

acercarse el gran público y hacer de la filosofía una actividad asequible gracias a la cual la gente indaga en sus ideas y creencias fundamentales e intenta darle algo de sentido al conjunto de su vida. Claro está que en este caso el riesgo consiste en no superar la fase de la mera acumulación de opiniones no fundadas y quedarse en una tertulia de café lejos del rigor de una discusión filosófica. Por eso mismo, parece más sensato entender la filosofía como una actividad que tiene diversos grados de realización y que ofrece un largo recorrido para adentrarse más o menos en lo que la caracteriza, sin dejar por ello de ser patrimonio de todas aquellas personas que se toman en serio la nefasta manía de pensar.

Por otra parte, como solemos decir los que defendemos este planteamiento, basta con acudir a una clase de niños pequeños, en los primeros años de su educación básica o incluso en la etapa de educación infantil, para darse cuenta de que, guiados por una persona adecuadamente preparada, lo que esos niños hacen en sus clase es realmente filosofía, sin citar claro está a Kant o Aristóteles y sin emplear el vocabulario técnico que emplean los filósofos profesionales. Cuando un niño pequeño de ocho años pregunta por qué las madres no dicen siempre la verdad, está formulando una pregunta claramente filosófica, de filosofía moral, y está además dando por supuesto que posee criterios epistemológicos suficientes para distinguir la verdad de la mentira y que atribuye al rol de madre tareas y comportamientos que son de obligado cumplimiento y por eso le sorprende que de vez en cuando no cumplan con su deber. Del mismo modo, cuando unos niños de once años afirman que la diferencia entre las «razones» y los «motivos» estriba en que los primeros se pueden expresar en público, mientras que los segundos sólo los decimos en privado, está igualmente ofreciendo una sugerente distinción que va al corazón de la pragmática. Son ejemplos reales que podría enriquecer con otros muchos. En el fondo sólo ponen de manifiesto que los niños sí tienen preocupaciones que podemos considerar filosóficas; lo que ocurre habitualmente es que no tienen enfrente una persona con formación adecuada para convertir esas preocupaciones en el eje de una intervención educativa, o simplemente que están con adultos que no se toman en serio lo que ellos dicen o que eluden entablar una conversación precisamente porque esas preguntas infantiles son profundas y difíciles de responder. Por si con esto no bastara, es un hecho que el profesorado que se ilusiona con el programa y decide ponerlo en práctica, constata muy pronto que lo que aquí se propone

es reflexión filosófica y que para hacerlo bien tendrá que incrementar su formación en ese campo. Parafraseando a Zenón, podríamos decir que la práctica de la filosofía se demuestra practicándola, no basados en supuestos teóricos respecto a las capacidades e intereses de los niños y de las exigencias de la actividad filosófica que no tienen soporte en la vida real.

El segundo rasgo es que se trata de un programa de metacognición. Esto realmente diferencia a Filosofía para Niños de otros programas de enriquecimiento cognitivo. El eje de la intervención educativa consiste en invitar a los niños a pensar en su propio pensamiento, agudizar su capacidad de introspección para poder analizar con cierto detalle qué es lo que ocurre en su interior cuando se dedican a pensar. En uno de los planes de discusión incluidos en el manual de *Investigación filosófica* centrado en una reflexión sobre el pensamiento hay algunas preguntas que manifiestan claramente esta tendencia metacognitiva; al alumno se le pregunta, entre otras cosas qué es lo primero que puede recordar, si prefiere recordar a imaginar o si piensa en blanco y negro o en colores. La serie de preguntas está perfectamente trabada para despertar la perplejidad ante el acto de pensar, que practican habitualmente, y a partir de ahí favorecer la exploración del tema para conseguir una mejor comprensión del pensamiento que les pueda ayudar a continuación a mejorar su práctica. Por otra parte, la mayor parte de las preguntas clásicas de la filosofía que ya he citado en el capítulo sobre los rasgos generales de la enseñanza de la filosofía son preguntas que incitan a pararse ante lo que uno mismo afirma, analizarlo con rigor y verificar hasta qué punto se trata de una afirmación bien fundada. Por último, y como ya expliqué en el capítulo tercero al definir qué debemos entender por filosofía, en sí misma la actividad filosófica es, empleando una palabra algo forzada, una meta-actividad, puesto que gran parte de su esfuerzo, por no decir todo, está dedicado precisamente a reflexionar sobre los resultados de otras actividades ya de por sí complejas y abstractas. En cierto sentido es como si constantemente les estuviéramos diciendo a nuestros alumnos que se paren un momento y piensen cuidadosamente en lo que están diciendo y en lo que está pasando por su mente, sean esto último pensamientos, sentimientos o el resultado de cualquier otra actividad mental.

El tercer rasgo importante consiste en que el programa abarca un amplio abanico de temas. En algún momento, haciéndome eco de la antigua teoría de los trascendentales del ser, he hecho ver que la filosofía se centra en la

reflexión sobre el ser, la verdad, el bien y la belleza, en un esfuerzo trabajoso por encontrar el sentido en esos ámbitos diversos de nuestra reflexión y de nuestra vida. Pues bien, el programa se centra desde sus orígenes en la mejora de las capacidades cognitivas y nunca ha renunciado a ese objetivo. Se trata de que los alumnos aprendan a razonar, lo cual conlleva un desarrollo del pensamiento y de la inteligencia, además de otras cuestiones. Por eso se exige constantemente el rigor argumentativo, la precisión en el lenguaje, la aportación de pruebas o evidencias a favor de las opiniones personales y otras contribuciones similares. Al mismo tiempo, se trata de un programa de educación moral o de investigación ética, siendo este último el nombre que mejor le cuadra. Y cuida esa formación no solo en el ámbito de la teoría de la valoración moral y la toma de decisiones o resolución de dilemas morales, sino que procura, prestando especial atención a los hábitos de comportamiento, las actitudes y los sentimientos imprescindibles para la constitución de una comunidad de investigación en la que se realiza un esfuerzo cooperativo por buscar la verdad. También en este caso he expuesto ya el enfoque dado a la enseñanza de la ética en el apartado correspondiente y no hace falta insistir más. Y se trata de un programa que dedica una parte de su esfuerzo a abordar los problemas relacionados con el arte y la belleza, con la actividad productiva humana y la creatividad, estimulando tanto el juicio estético aplicado a las diferentes manifestaciones artísticas como el pensamiento creativo o divergente. Y, corolario inevitable de todo lo anterior, es un programa que explora las perplejidades que en el ser humano provoca su relación con la realidad, el asombro y la curiosidad que suscita una de las preguntas básicas de la tradición filosófica: por qué hay algo en lugar de no haber nada y qué es el ser o la realidad. Y todo ello enmarcado en la preocupación general por la búsqueda de la verdad y el sentido.

En cuarto lugar, Filosofía para Niños propone una intervención educativa muy ambiciosa. Como ya dije anteriormente, lo que pedimos es que la filosofía pase a ser una disciplina troncal del currículo del alumnado desde su ingreso en el sistema de educación formal hasta su salida del mismo. Se mantiene que el tipo de destrezas que favorece la actividad filosófica y el tipo de temas que aborda, son ingredientes fundamentales para la maduración personal de los seres humanos. Si privamos al alumnado de la ocasión de formarse en ese ámbito le estamos privando de un instrumento decisivo para poder ser personas bien formadas, carencia que, como no podía ser menos,

repercutirá negativamente en su vida y en la convivencia social. Atender esta dimensión constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr una educación que realmente cumpla los objetivos que tradicionalmente se le atribuyen, al menos en las declaraciones teóricas. Además, estas destrezas y esta formación no es algo que se adquiere en un curso intensivo de un fin de semana, ni tampoco en uno o dos años. Más bien debe ser algo que se practique habitualmente, todos los años y unas dos veces por semana. Cierto es que esto, dicho así, puede resultar un poco fuerte, mucho más cuando la definición de los elementos del currículo plantea siempre graves problemas, siendo uno de ellos precisamente el hecho de que son muchos los especialistas que quieren que su disciplina sea incluida. Pero la reivindicación no es en absoluto descabellada si prestamos atención a lo que en estos momentos todo el mundo, todos los expertos en educación, consideran urgente e irrenunciable en la educación: que los alumnos aprendan a aprender, aprendan a pensar, a ser y a convivir. Quizá no sea imprescindible incluir de forma expresa la disciplina de la filosofía, aunque sería el mejor modo de que esos objetivos se consolidaran, pero desde luego resulta absolutamente imprescindible que en todas las asignaturas se incluya, con un tiempo específico de dedicación y unos temas también claramente delimitados, esta actividad filosófica.

En quinto y último lugar, el programa de Filosofía para Niños no tiene como objetivo prioritario la mejora del rendimiento académico de los niños. Ya lo dije al principio, pero conviene insistir en ello. Surgió como una respuesta a problemas muy graves y muy concretos de las sociedades que pretenden ser democráticas. No me cabe la menor duda de que las relaciones entre filosofía y democracia no han sido siempre sencillas y son legión los filósofos que no han ido mucho más allá de proponer la preparación de una élite ilustrada que se haría cargo de la gestión de los asuntos que conciernen a la comunidad. Algunos incluso no han llegado hasta ese punto en su reflexión sobre el valor de la democracia para la convivencia de los seres humanos. No obstante, desde los comienzos en la Grecia clásica sí han existido las propuestas que vinculaban la práctica de la filosofía a la organización democrática de la sociedad en un proceso de causalidad circular: son las sociedades democráticas las que hacen posible la libertad de pensamiento de los ciudadanos y esta es una condición necesaria para la formación y consolidación de las sociedades democráticas. Por eso Lipman (y los que

hemos sumado nuestros esfuerzos a ese enfoque) consideró siempre que el objetivo fundamental de la actividad filosófica con los niños pequeños y los adolescentes era desarrollar en ellos el conjunto de destrezas cognitivas y afectivas sin las cuales carecía de sentido hablar de democracia, pues constituyen condiciones de posibilidad de la vida democrática.

Con estos rasgos brevemente expuestos aquí, que se deben completar con lo que vengo diciendo a lo largo de todo este libro, se puede entender bien la mezcla de perplejidad y de seguridad que provoca el planteamiento de Filosofía para Niños. Perplejidad porque hace que se tambaleen algunas convicciones muy arraigadas en los seres humanos, en especial en quienes se dedican a las cuestiones relacionadas con la filosofía y la educación, y profundamente incrustadas en nuestros hábitos educativos. Pero al mismo tiempo cierta seguridad y asentimiento porque en su oferta resuenan reivindicaciones que han sido tan antiguas como la filosofía misma. El diálogo socrático es el punto de partida de su modo de proceder, y la *isegoría* e *isonomía* en la que se basaba aquella democracia ateniense en la que floreció la filosofía, son también elementos constitutivos de la comunidad de investigación. Igualmente, leyendo las novelas y los manuales del currículo elaborado por Lipman o los diversos materiales que otros autores han creado siguiendo el enfoque general, uno se encuentra con los temas de los que siempre se han ocupado los filósofos. En cierto sentido, parece un soplo de aire fresco que nos ayuda a renovar profundamente nuestra práctica docente y que nos devuelve el placer y la riqueza que siempre están presentes en la discusión filosófica mantenida por un grupo de personas interesadas por la verdad.

Referencias bibliográficas

En estos momentos la bibliografía es ya muy amplia. Desde luego lo mejor es recurrir a las publicaciones del programa, las novelas y los manuales correspondientes, editados todos por De la Torre. Por el momento sólo falta la novela y manual centrados en la creatividad. Por lo que se refiere a escritos teóricos en los que se expongan los fundamentos del programa, tenemos los de Lipman y Sharp, todos citados ya en anteriores referencias. De Lipman son *La filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación*, los dos en De la Torre. El de Ann Sharp, en colaboración con Laurance Splitter, es *La*

otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación (Buenos Aires, Manantial, 1998). Para encontrar más bibliografía y otras referencias, lo mejor es explorar las páginas web de alguno de los centros de filosofía para niños en España, como *www.filosofiaparaninos.com*, el del instituto en el que trabajan Lipman y Sharp *http://cehs.montclair.edu/academic/iapc* o el del consejo internacional de filosofía para niños (ICPIC), *http://www.icpic.org.*

6.2. Filosofía práctica y asesoramiento filosófico

En los últimos decenios del pasado siglo surgió en Alemania otra propuesta que resultaba novedosa en parte, pero que no hacía más que retomar lo que había sido el planteamiento de la filosofía en muchas ocasiones a lo largo de su historia: entender la filosofía como la actividad que orienta a los seres humanos para llevar una vida equilibrada y dotada de sentido. De forma explícita, esta manera de entender la práctica de la filosofía tuvo gran aceptación en el mundo helenístico, con la aparición de las escuelas post-aristotélicas que centraba su reflexión en torno a la búsqueda de la sabiduría y del equilibrio personal. Epicúreos y estoicos son posiblemente las corrientes más conocidas, pero a ellas hay que añadir otras que no compartían las mismas tesis, pero sí tenían similares preocupaciones y planteamientos respecto a lo que la filosofía puede aportar a los seres humanos. Se atribuye a Epicuro un fragmento en el que directamente afirma que es vana aquella filosofía que no es capaz de sanar algún sentimiento humano y algo más tarde Cicerón apostillaba que la filosofía es medicina del alma, pues nos ayuda a vencer los miedos que producen infelicidad y nos orienta en el mejor modo de alcanzar la tranquilidad de espíritu y la felicidad. Y algo parecido, aunque con distintas palabras, puede observarse en los estoicos para quienes el logro de la sabiduría, entendida como un saber vivir de acuerdo con la razón, constituía el objetivo central de la reflexión filosófica. Se mantienen fieles a lo que ya indica el mismo nombre de la actividad, filosofía o amor a la sabiduría, pero le dan un sentido quizá algo nuevo, aunque no estuviera muy alejado de lo que proponían Sócrates en las calles, Platón en sus diálogos, en especial la República, y Aristóteles en sus obras de ética. Esa manera de plantear la filosofía se ha mantenido a lo largo de toda la historia occidental, con formulaciones en parte diferentes, aunque conviviendo con una filosofía

más académica y más centrada en preocupaciones puramente teóricas. La propuesta de Achenbach, por tanto, no nacía de la nada, pero sí suponía retomar una práctica que estaba algo abandonada frente al dominio de los filósofos teóricos o académicos. Y lo que merece la pena ser reseñado aquí es que dicha propuesta, surgida en 1982 cuando abre su propia consulta, encuentra una buena acogida y en pocos años se genera un potente movimiento de algo que se llama filosofía práctica o asesoramiento filosófico. 20 años después, este movimiento goza de buena salud y de sólida capacidad de convocatoria.

No resulta muy difícil entender por qué ha tenido tanta aceptación la práctica filosófica, en la que debemos incluir el asesoramiento u orientación filosóficas. Como muchos filósofos de la cultura y sociólogos han señalado ya hace tiempo, la sociedad occidental tecnológicamente avanzada se encuentra en una situación de «desencantamiento», si utilizamos el término acuñado por Weber, en un mundo absurdo, por retomar el enfoque defendido por algunos existencialistas, o en la era del vacío, como indica Lipovetsky. En definitiva son todo alusiones a que hay algo que no acaba de funcionar en una sociedad en la que muchas cosas funcionan y en la que se han conseguido niveles de bienestar jamás alcanzados con anterioridad por la humanidad. El descontento ha provocado, en especial a partir de la Segunda Guerra Mundial, algunas corrientes de pensamiento que intentaron ofrecer un modelo de vida alternativo al socialmente dominante, dado que este parecía aportar bienestar material pero provocaba profunda insatisfacción personal en sectores significativos de la sociedad. Tanto el movimiento beatnik, liderado por Burroughs, Kerouac y Ginsberg, como el movimiento existencialista con Sartre a la cabeza, lanzaron la propuesta de que era necesario vivir de otra manera para hacer frente a un mundo que no funcionaba nada bien. Y en esa otra manera la reflexión sobre nuestras convicciones más profundas y sobre nuestra manera de entender el mundo constituía un elemento central.

El último cuarto del siglo XX no supuso un remedio a esta situación, sino más bien una modificación y en cierto sentido un agravamiento. Abandonados los grandes relatos gracias a los cuales se dotaba de sentido a la vida de los seres humanos, quienes gracias a esos relatos se veían formando parte de un proyecto global coherente y significativo, y con las grandes religiones institucionalizadas en proceso de clara decadencia en la aceptación social, la gente necesita encontrar una orientación para sus propias vidas. Esta

desorientación no está vinculada en principio a situaciones de clase social o nivel de estudios, sino que se halla difusamente extendida por diversas capas sociales. Leyendo la novela de Tom Wolf, uno de los autores más perspicaces de la actualidad, *Todo un hombre*, encontramos un perfecto ejemplo de esta situación. Dos personajes de extracción social, ocupación y éxito bien diferentes, se ven llevados a un callejón sin salida por circunstancias adversas. Los dos salen de la crisis, que les estaba llevando a una situación autodestructiva, gracias a la lectura de unos textos de autores estoicos que les hacen ver cuál es el auténtico camino de la sabiduría. Encuentran de ese modo el equilibrio personal que habían perdido o estaban a punto de perder. No es de extrañar que coincida en el tiempo, en un proceso de retroalimentación circular, un conjunto bastante sólido y aceptable de obras de divulgación filosófica que hasta entonces no existía. Ciertamente, motivado en parte por un incremento generalizado de la cultura media, lo que afecta a la filosofía como a cualquier otra disciplina, y alimentado al mismo tiempo por esa necesidad de encontrar textos que aporten a las personas orientaciones para encauzar sus proyectos existenciales individuales y colectivos, desde los años ochenta asistimos a la proliferación de obras de divulgación filosófica de buen nivel que antes eran sumamente escasas.

Lo anterior es sin duda bastante clarificador, pero no explica del todo el crecimiento de la filosofía como sabiduría práctica. Importancia decisiva para la aparición y consolidación de la orientación filosófica tienen las diversas corrientes de la práctica psicoterapéutica que hunden sus raíces en la época anterior a la Gran Guerra. La inquietante novela y biografía intelectual *El día que Nietzsche lloró* de Irwin Yalom puede ser un esclarecedor indicio de lo que podría dar de sí la vinculación entre determinadas orientaciones de la psicología y de la filosofía, escrita además por uno de los autores que desarrolla un modelo específico de terapia psicológica. Después de la Segunda Guerra Mundial aparecen unas propuestas de trabajo clínico que beben en parte en las fuentes del psicoanálisis de Freud y que manifiestan de forma explícita su talante filosófico; podemos incluir en esta corriente un amplio espectro de enfoques que van desde el análisis existencial de Ludwig Biswanger (quien utiliza ideas filosóficas de Heidegger), hasta la logoterapia de Frankl, pasando por otras corrientes como la terapia cognitiva de Ellis, la terapia humanista centrada en el cliente de Rogers, la terapia gestalt o la transpersonal. Son sin duda corrientes con diferencias marcadas, pero todas

contienen un elemento común que es una buena relación con la filosofía. Quizá donde queda bien claro, sin excluir en absoluto a las demás, es en la terapia racional emotiva de Ellis, quien señala que son las teorías profundas del ser humano, sus concepciones filosóficas de base sobre el sentido de la vida y la realidad, las que, al estar distorsionadas, provocan los trastornos de personalidad. Lo que necesita el paciente es que el psicoterapeuta le ayude a aclarar esas teorías pues sólo de ese modo podrá tener un concepto correcto de sí mismo y acometer con mejores posibilidades los problemas que su propio vivir le depara. La tarea central de la persona, dirá Frankl, es dotar de sentido a la propia vida, partiendo de la convicción de que merece la pena vivir y que incluso en las peores circunstancias, en las crisis más profundas, es posible trascenderse y encontrar un sentido que nos permita no vivir esclavos de nuestro pasado y proyectarnos hacia el futuro con mejores perspectivas para nuestro proyecto existencial.

La psicoterapia pretende cambiar la vida de sus clientes para mejor, partiendo de un cierto modelo normativo de lo que se considera vida sana. Pero tiene un enorme impacto inicial, llamando la atención sobre las posibilidades del análisis filosófico como uno de los componentes de su práctica terapéutica. Albert Ellis, como ya he mencionado, recoge de forma abierta una influencia de Epícteto y Marco Aurelio. Por otro lado, los psicoterapeutas están abiertos a algo más que la tradición filosófica occidental y vuelven la vista hacia la filosofía o sabiduría orientales. Conviene destacar la inspiración decisiva que C. G. Jung encontró en la filosofía gnóstica, hermética y china, entre otras, o en el influjo de la filosofía oriental sobre ciertas vertientes modernas de la psicología y de la psicoterapia, como la Terapia Gestalt o la Psicología Transpersonal. De hecho, el pensamiento oriental, en especial el budismo y el taoísmo, se han presentado siempre más como caminos de sabiduría que como reflexiones racionales sobre las grandes cuestiones metafísicas, mostrando así un matiz diferenciador respecto a la tradición occidental. Sea como sea, no cabe la menor duda de que una parte muy importante de la psicología clínica y de los modelos de intervención terapéutica desarrollados desde la psicología ha incluido siempre la reflexión y el análisis filosófico como ingredientes de su quehacer profesional.

Una práctica diversa

En este contexto general y con esas corrientes previas no debe resultarnos extraño en absoluto que la idea de Achenbach tuviera una gran acogida. Con él, la filosofía sale a la calle, al foro público, como ya lo había hecho con Sócrates y con otros muchos autores posteriores. Y encuentra numerosas aplicaciones que van desde los cafés filosóficos, de fuerte implantación en el mundo francófono, hasta las asesorías filosóficas, los cursos de autoayuda o las tendencia más reciente de formación para mejorar la inteligencia emocional. Y esto sin incluir los cursos de iniciación al diálogo filosófico que se ofrecen a los departamentos de recursos humanos y gestión de las grandes empresas. Si seguimos la propuesta que elabora Gabriel Arnaiz, miembro muy activo del grupo ETOR de Sevilla que trabaja en este campo, podemos distinguir cuatro áreas de trabajo: la «terapéutica», que se realiza con individuos o grupos; la «lúdica o para-educativa» en la que debemos incluir actividades tan diversas como los cafés filosóficos, los talleres y los diálogos socráticos; el campo «laboral», en el que se realizan también diálogos socráticos y resolución de dilemas en la vida de la empresa; y la «mediática», con una presencia cada vez mayor de una filosofía esotérica en la prensa, la radio, internet, libros de divulgación… Desde luego hay en todas estas manifestaciones muchos profesionales diferentes, bastantes con formación psicológica, otros con formación filosófica y algunos que no pueden ser adscritos a ningún tronco formativo específico. Las divergencias en los nombres que se dan a estas prácticas filosóficas obedecen en parte a esa diversidad de procedencias y de matices llegado el momento de desarrollar prácticas concretas de actividad filosófica. Incluso la agrupación por áreas que aquí ofrezco está sujeta igualmente a discusión.

Lo importante en todo caso, lo que quizá puede marcar más el carácter de la orientación o asesoramiento filosófico, es precisamente el hecho de que hay unas personas, con la filosofía académica como núcleo de su formación personal, que consideran que es posible abrir un nuevo campo profesional, en el sentido más estricto de la palabra, o un nuevo campo de intervención. Estimo que posiblemente sea este el rasgo que marca con más claridad la identidad del asesoramiento y es lo que constituye una gran novedad, pues hasta el momento parecía que la única manera de vivir de la filosofía —en el sentido de ganarse un salario gracias al cual poder hacer frente a los gastos personales de la vida cotidiana— era el ejercicio de la enseñanza de la

filosofía, bien en la universidad o en la enseñanza secundaria. Con suerte algunas personas, más bien pocas, conseguían plazas de investigadores, y menos todavía podían vivir de sus publicaciones. De no conseguirlo, les cabía la posibilidad de ejercer la práctica de la filosofía en sus horas libres y subsistir puliendo lentes, como ya hiciera Spinoza. Y cuando se habla de campo profesional, que no es el único posible para la práctica filosófica, estamos hablando de todo lo que eso significa: acreditaciones para ejercer, reconocimiento oficial de la profesión, derivación al enfoque puramente mercantil… Este último aspecto posiblemente nos recuerde a más de uno la vieja polémica entre Sócrates y el resto de los sofistas de su época.

Conviene hacer notar desde el principio que no es fácil hablar de asesoramiento filosófico como si de una corriente o escuela homogénea se tratara. Quizás por eso mismo haya aludido al ejercicio profesional en primer lugar, puesto que más allá de esto lo que encontramos es una gran diversidad de prácticas. No debiera de todos modos extrañarnos esa diversidad porque, como ya he comentado en más de una ocasión, la diversidad de enfoques es algo que caracteriza la actividad filosófica, y no iba a ser menos una propuesta que ofrece esta actividad como eje de su intervención social. Además, se trata todavía de una corriente joven, en proceso de definición y con las discusiones que son habituales en estos primeros pasos dado que todo el mundo ofrece su propia experiencia profesional como modelo orientador de lo que debe consistir el asesoramiento. Además, en la medida en que está próxima a la psicoterapia, le afecta un rasgo de ésta que es muy propio de la filosofía. Si ésta es siempre una actividad personal, el ejercicio de la terapia psicológica, en especial las que están cercanas al asesoramiento filosófico, depende también mucho de la persona que la ejerce puesto que es una actividad profunda y radicalmente en primera persona. Enfoques de la intervención psicológica que se han mostrado muy eficaces en unos casos no lo son tanto cuando es otra la persona que los aplica.

Nos encontramos, por tanto, ante diversos modelos de realizar la orientación filosófica que guardan entre sí un cierto aire de familia, pero que no van muy lejos en los acuerdos respecto a la manera de entender el ejercicio profesional. Para empezar, existe ya una discrepancia en torno a la consideración de esta práctica como una actividad terapéutica o simplemente como una orientación que nada tiene que ver con la enfermedad. Si seguimos el planteamiento de Marinoff, desde luego no se trata de una terapia. Es más,

una de las tesis centrales de su enfoque, claramente recogida en el título de la obra con la que se hizo famoso, *Más Platón y menos Prozac*, es que se trata precisamente de denunciar la excesiva medicalización de la población provocada por el incremento de psicoterapeutas profesionales que necesitan justificar su intervención y el cobro de los servicios correspondientes. En opinión de Marinoff, cada vez más personas son etiquetadas como enfermas, al menos en el sentido de padecer trastornos de personalidad en un nivel de gravedad variable, y sometidas a tratamiento en el que con frecuencia se incluye la medicación. Muy al contrario, lo que ocurre en la sociedad actual, si seguimos su análisis, es que la gente carece de oportunidades de hablar en serio sobre los problemas que a todos nos preocupan puesto que son aquellos en los que está en juego el sentido que le damos a la propia vida. Demos a la gente una oportunidad para hablar y pongamos a su alcance los instrumentos que permiten reflexionar sosegada y rigurosamente sobre esas cuestiones y la gente comprobará que no es un trastorno lo que padece sino algo muy humano: la exigencia de buscar sentido a la propia vida, tarea que no es siempre sencilla. Esto no quita para que el propio Marinoff haya recuperado la noción de terapia, aunque definiéndola como «terapia para cuerdos». Por otra parte, este autor puede representar a la perfección algunos de los problemas que debe afrontar la práctica filosófica entendida como profesión: la mercantilización excesiva del trabajo y su claudicación a la repercusión mediática.

Está claro que otros profesionales del asesoramiento tienen menos reparos y consideran que su práctica tiene un sentido terapéutico, pero desde luego entendida la terapia en un sentido bastante amplio que poco tiene que ver con la medicalización denunciada por Marinoff y otros autores y mucho con esa visión de la filosofía que ya defendían los clásicos del mundo antiguo. Y les interesa señalar esto para hacer más atractiva su profesión y captar de ese modo los clientes. Estos deben percibir que gracias la orientación van a encontrar un camino para solucionar sus problemas y de ese modo van a conseguir sentirse mejor. La discusión sobre este problema que plantea el asesoramiento filosófico está condicionada por cuestiones profesionales que pretenden delimitar con cierta precisión cuál es el ámbito de actuación de cada grupo profesional, marcando al mismo tiempo las diferencias entre los filósofos y los psicoterapeutas.

Teniendo en cuenta ese deseo de no reducir la orientación filosófica a la

terapia, podemos partir de las propuestas que hace Marinoff, quien elabora un método propio que tiene como punto de partida, la complejidad de la existencia y la búsqueda de sentido en nuestra vida. Estos dos problemas, que no enfermedades, afectan a todo el mundo y por eso carece de sentido plantear que las personas preocupadas por dichos problemas tienen trastornos o desequilibrios de personalidad. Por otra parte, el diálogo filosófico en el que se apoya la intervención del asesor, no pretende indagar en el pasado del cliente para de ese modo desvelar posibles conflictos padecidos en las primeras etapas de la vida y mal resueltos. Su centro de interés es más bien el presente, lo que en estos momentos puede estar agobiando algo a la persona y abrir la discusión hacia el futuro: dadas las circunstancias y los problemas a los que hacemos frente, cuál es la actitud más adecuada para hacer frente al futuro en mejores condiciones. En ese caso, Marinoff establece claras distancias con los métodos psicoanalíticos, pero no es tan claro que se aleje de las terapias cognitivas. Enfocada así la cuestión, es posible distinguir cinco pasos en el tratamiento filosófico de las necesidades del cliente. Se empieza con un planteamiento lo más correcto posible del problema que se quiere abordar, lo cual no es siempre sencillo puesto que, como bien sabemos, la correcta formulación del problema o la pregunta en la que dicho problema se plasma es una tarea ardua. En ese acercamiento inicial al asunto que nos ocupa debemos tener muy en cuenta las emociones que pueden estar condicionando o sesgando la comprensión que el cliente tiene del mismo, e incluso formando parte del mismo problema. Esto se consigue gracias al análisis filosófico y es aquí donde se introduce con toda claridad una notable diferencia respecto a otros modelos de trabajo. Son los procedimientos habituales de la reflexión filosófica los que van a ser puestos a disposición del cliente para analizar lo que le inquieta y preocupa. Si el tratamiento va bien, se puede llegar a la cuarta etapa, la de la contemplación en la que se alcanza una disposición, un distanciamiento y un marco global filosófico. De ese modo se llega al final de todo el proceso con el equilibrio que recupera la persona gracias a su familiarización del método filosófico y la interiorización de sus reglas fundamentales.

He indicado expresamente el nombre de Marinoff porque no todos los asesores están de acuerdo con su metodología. De pasada he mencionado anteriormente la polémica que suscita en el interior del mundo dedicado a la práctica filosófica. Si prestamos atención, por ejemplo, a la persona que

inició la profesión, Achenbach, éste siempre ha dejado bien claro que el método del asesoramiento es precisamente no tener método. No existen reglas que puedan indicarnos cómo llevar las sesiones de trabajo con el cliente, más allá de la capacidad de escuchar y ser sensible al problema concreto que se está abordando junto con la práctica de la investigación filosófica. Es ésta, en un sentido muy general, la que determina el aire de familia que mantienen los profesionales del asesoramiento más allá de las diferencias. El fondo general sigue siendo el método socrático, en el sentido básico de la mayéutica que intenta que sea cada persona la que, partiendo de su propio interior, vaya aclarando los problemas y las posibles respuestas. De las diversas propuestas metodológicas que tienen carta de ciudadanía en la filosofía, son probablemente la fenomenología y la hermenéutica las dos que más presencia tienen en el análisis realizado en las sesiones de trabajo, junto con el análisis del lenguaje de la vida cotidiana. No hay que olvidar tampoco el impacto de las filosofías orientales, algo que resulta muy evidente en el caso de Mónica Caballé, una de las representantes más cualificadas en España. Es decir, se trata de manejar los métodos filosóficos que han adquirido más difusión a lo largo del siglo XX contribuyendo a generar un modelo de reflexión muy apto para los objetivos planteados por el asesoramiento.

Si queremos ser un poco más precisos, resulta de gran utilidad recoger las normas que proporciona la American Philosophical Practitioners Association, que gloso casi literalmente. Esta asociación propone un código de ética para los que llama practicantes. En su preámbulo al código deontológico recoge lo que podemos considerar principios básicos de la práctica filosófica. Para empezar, reconoce que quienes ejercen la filosofía práctica pueden diferir tanto en el método que emplean como en su orientación teórica y eso permite encontrarnos con personas con una orientación analítica, en la línea del análisis del lenguaje, y otras que optan por una orientación analítica o fenomenológica-existencial. Más allá o más acá de esas orientaciones personales, las actividades que realizan suelen ser de los siguientes tipos: «(1) examinar los argumentos presentados por sus clientes, así como sus justificaciones; (2) aclarar, analizar y definir importantes términos y conceptos; (3) exponer y examinar las presuposiciones que subyacen dichos argumentos, así como sus implicaciones lógicas; (4) exponer los conflictos e incongruencias de dichos argumentos; (5) explorar teorías filosóficas

tradicionales, así como evaluar las implicaciones de sus significados para el caso del cliente; y (6) realizar todas aquellas actividades que tradicionalmente han sido identificadas como filosóficas.»

Peter Raabe ofrece un enfoque que permite igualmente superar las divergencias metodológicas, y defiende además que poseer una metodología es imprescindible, resultando por tanto inadecuadas las sugerencias de Achenbach. Ahora bien, lo que a veces puede ser visto como diferencias metodológicas consiste en las divergencias que tienen que darse según el momento del proceso de intervención en el que se encuentre el asesoramiento. Siguiendo sus aportaciones, hay una primera etapa del tratamiento en la que domina una especie de libre tormenta de ideas o divagación abierta sobre lo que al cliente le preocupa y en esa etapa predominan metodologías hermenéuticas encaminadas a entender bien qué es lo que ocurre. La segunda etapa se centra ya en la resolución del problema, lo que lleva a metodologías más próximas a la fenomenología, así como a la exploración de las reglas del razonamiento formal e informal y de la toma de decisiones y resolución de problemas. Una tercera etapa incluye ya la enseñanza como acto intencional y el asesor aporta orientaciones específicas, en las que se incluyen referencias explícitas de filósofos y sus textos, para que el cliente incremente su repertorio de recursos. En una última etapa, que ya no es imprescindible en el asesoramiento, el cliente, con la ayuda del asesor, se dedica a una reflexión creativa sobre sus propias creencias y teorías, elaborando una filosofía personal que oriente su vida en general, más allá del problema o problemas que inicialmente le habían llevado a la consulta.

Lo interesante de este enfoque de Raabe es que indica también algo que comparten casi todas las personas dedicadas a la orientación y que define precisamente ese talante filosófico que con más claridad les distancia de la psicología. En el asesoramiento se produce un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje, esto es, el asesor pretende que efectivamente el cliente aprenda un conjunto de instrumentos propios del análisis filosófico para que le ayuden a afrontar los problemas de sentido. Además la discusión filosófica tiende siempre a provocar en el cliente un proceso de abstracción que le ayuda a distanciarse de los problemas inmediatos y de su propia solución; un diálogo filosófico como el que se da en una sesión de asesoramiento no se contenta con que la persona verbalice aquello que le

preocupa, sino que procura que también se distancie y sea capaz de tener una visión más objetiva y abstracta, alejada de la inmediatez del problema específico que puede agobiarle más o menos. La reflexión filosófica, por otra parte, se caracteriza más por la capacidad de plantear los problemas con precisión, cuidando exquisitamente el rigor conceptual y argumentativo, que por la obtención de respuestas claras y definitivas. Es más, la actividad filosófica provoca a quien la ejerce la clara conciencia de que algunos de esos problemas se caracterizan precisamente por carecer de solución, lo que hace que sólo podamos aspirar a formularlos con claridad, descartando caminos que no llevan a ningún lado y proporcionando respuestas parciales que deben ser entendidas más bien como momentos de descanso en un recorrido de reflexión que no tiene un final previsible.

Esto último, lleva a otros dos rasgos que son muy diferenciadores de la práctica filosófica. Uno de ellos es el que se trata de una actividad centrada en el cliente. Es cierto que esto lo comparte con muchas de las prácticas psicoterapéuticas que ya he mencionado, especialmente con las humanistas de Carl Rogers; pero también es cierto que la filosofía, por ese carácter estrictamente personal que posee, como tantas veces he subrayado a lo largo de este trabajo, radicaliza el papel central atribuido al cliente. Eso lo hace además porque precisamente niega la posibilidad de que haya una respuesta o un criterio normativo que nos permita, en cuanto asesores filosóficos, saber desde el principio a dónde debe llegar el cliente en sus reflexiones y cuál es la posible solución de sus problemas. No existen respuestas normativas que puedan ser utilizadas como criterios para decidir cuándo alguien ha superado los problemas que le indujeron al asesoramiento filosófico y cada persona tiene que elaborar de forma autónoma su propio camino de resolución o clarificación que en nada tiene por qué coincidir con el que al asesor le pueda parecer más adecuado. En cierto sentido, la persona que orienta debe tener mucho cuidado con llevar a su cliente hacia una determinada manera de ver el problema, procurando centrarse en poner a su disposición esos instrumentos de reflexión filosófica para que haga un uso personal de ellos.

Esta posición guarda estrecha relación con su punto de partida de negarse a considerar que la gente está enferma, pues eso ya implica que partimos de un concepto normativo de salud que se aplicado al cliente, quien deberá dejar el asesoramiento cuando haya recuperado la salud. Si volvemos a esas normas de ética que citaba antes, dichas normas definen con mucha claridad esta

neutralidad valorativa de la persona que asesora: «Los practicantes filosóficos se esforzarán por lograr la máxima participación de sus clientes en exploraciones filosóficas. Tratarán de evitar dictar las respuestas "correctas" a los problemas y cuestiones presentados por sus clientes y, por el contrario, exhortarán su participación activa intentando provocar que pongan en juego todas sus facultades de reflexión así como sus determinaciones racionales. En aquellos casos en los que el cliente busque ayuda con el propósito de resolver un problema específico, tal como un problema ético o algún otro problema práctico, el practicante filosófico podrá sugerir posibles vías de acción a raíz de una exploración filosófica del asunto. Sin embargo, deberá quedar claro para el cliente que la decisión final le corresponde a él o a ella.» En definitiva, no hace sino recoger una exigencia tan antigua como la filosofía: piensa por ti mismo; es el lema kantiano «Atrévete a pensar» y, fieles a esa invitación kantiana al ejercicio de la reflexión crítica, desde el principio se anima al cliente a que se sirva de su propia razón, se emancipe y rompa con las tutelas que él mismo, por miedo o pereza, se impone o las que le imponen forzosamente otras personas, con ansias de mantener el poder que les confiere erigirse en tutores de los demás. Por eso, desde el primer momento de la práctica de asesoramiento, la persona que lo ejerce busca la independencia del cliente en un sentido muy radical. En ningún caso se debe dar pie a que el orientador se erija en un nuevo tutor del que se termina dependiendo.

Existe, por tanto, una oferta de un modelo de orientación que se presenta como eficaz para afrontar algunos problemas y existe igualmente un público que está buscando ese tipo de asesoramiento. A veces lo hace simplemente mediante libros, y de ahí el incremento de las publicaciones de divulgación filosófica, con el fabuloso éxito de un libro como *El mundo de Sofía*, narración en la que la búsqueda de la identidad de una adolescente se realiza en diálogo con los grandes representantes de la tradición filosófica occidental. En otras ocasiones, la gente acude a reuniones en las que tanto el tema como sobre todo la metodología son claramente filosóficas, y eso permite ir creando cafés filosóficos que tienen bastante aceptación. Pero hay también otras ocasiones en las que se busca un tratamiento individual de problemas que son muy personales y para estos menesteres se ofrecen los servicios de asesores bien preparados en filosofía y con ciertos conocimientos también de terapias psicológicas. Todo ello converge en una misma línea de

trabajo que ha elevado el nivel de aceptación social de la filosofía. Y se puede hacer de forma individual o en grupo, con intervenciones también en contextos muy diferentes. Hay experiencias muy sugerentes en cárceles y hospitales, en escuelas con niños que tienen dificultades en su escolarización y en el aprendizaje académico, o en cárceles y residencias de personas mayores. Muy abiertos se nos presentan estos horizontes e igualmente abierto está el recorrido a medio y largo plazo que vaya a tener este nuevo ejercicio profesional.

Creo que es importante insistir en lo que se apunta en este último párrafo. Sería malo que se sacara la impresión de que la práctica filosófica está estrechamente asociada a la ayuda a personas en crisis de identidad más o menos profunda. Es cierto que esa es una parte importante de la propuesta, pero no debemos reducirla a eso. Creo que es más importante reconocer en todo este movimiento el esfuerzo realizado por algunos profesionales de la filosofía de salir a la calle, volver, como ya lo hicieron los filósofos originarios, a la plaza pública invitando a la gente a hablar en serio de las cosas que a todos nos importan. Por eso se ha difundido con tanta fuerza una propuesta como la de los cafés filosóficos, los talleres de filosofía o los clubes filosóficos en los que el diálogo socrático se muestra como el marco más adecuado para mantener una discusión en serio, que se aproxima a esa comunidad ideal de diálogo defendida por algunos filósofos influyentes como Habermas y Apel. Por eso también tienen gran aceptación los libros de divulgación filosófica y por eso, sin minusvalorar en ningún modo la alta filosofía académica, en su ejercicio más digno, son muchos los filósofos que intentan provocar a sus conciudadanos con un lenguaje más asequible, al mismo tiempo que comparten con ellos sus propios puntos de vista. Como no podía ser menos, el enfoque, comprobada su aceptación y su viabilidad, rebota en cierto sentido y vuelve a los ámbitos más esotéricos. El diálogo socrático, la práctica filosófica, vuelve a las aulas, donde siempre debiera haber estado, en todos los niveles. Y entra también en organizaciones en las que conviven personas que tienen que abordar problemas que a todos ellos afectan, unos estrictamente personales y otros propios del grupo. Y por eso la práctica filosófica puede hacerse presente sitios tan distintos y distantes como empresas, cárceles u hospitales. Hay un largo camino por delante, y las posibilidades son amplias.

Algunas reflexiones escépticas

Personalmente observo con simpatía y optimismo esta orientación o línea de trabajo y creo que merece una mayor atención por parte de las asociaciones filosóficas más tradicionales. En definitiva, la práctica filosófica no hace más que reclamar la consecución de un objetivo de la filosofía que nunca podemos olvidar: intentar dotar de sentido a la propia vida ejerciendo la razón. Lo aportado por la orientación filosófica trasciende de este modo su propio ámbito de aplicación y renueva prácticas filosóficas más aceptadas institucionalmente, pero quizá algo desconectadas de la vida real de las personas y de los problemas de la sociedad. Por eso mismo, tanto las propuestas metodológicas que se hacen desde el ámbito del asesoramiento como los ejemplos concretos que algunos autores exponen de su propia práctica, son un semillero de ideas muy acertadas para la propia reflexión filosófica y también para las actividades que tenemos que hacer cuando impartimos una asignatura de filosofía.

Ahora bien, en la orientación propiamente dicha encuentro dos dificultades que, por otra parte, son reconocidas por muchas de las personas que ejercen la actividad. La primera de ellas procede de una observación tan antigua también como la propia filosofía. En ningún caso está claro del todo que la reflexión filosófica ayude a encontrar el sentido de la vida. Es cierto que la filosofía muchas veces nos sirve de consolación, por robar el título a Boecio, pero del mismo modo es cierto que en otras ocasiones nos conduce a un cierto nihilismo porque se abre ante nosotros la posibilidad de que el mundo no tenga sentido en absoluto, lo que nos obliga a reconocer que no hay consuelo. Para ser conscientes de este problema no hace falta compartir las tesis del existencialismo del absurdo, tal y como proponía Sartre. Una antigua tradición asocia la práctica de la filosofía con la tendencia a sentirse algo melancólico y Hume criticaba con dureza la alteraciones en el equilibrio de la salud que podía provocar una filosofía en exceso especulativa, razón por la cual exhortaba a que lo importante era ser un hombre antes que un filósofo y sugería una manera más amable de poner en práctica la reflexión filosófica. Es más, en un arrebato próximo al terrorismo intelectual, llegó a proponer arrojar al fuego todos aquellos libros de metafísica que, sin emplear estas palabras exactas, dejaran los pies fríos y la cabeza caliente. No era una hoguera de libros al estilo de las que posteriormente organizaron los nazis,

sino más bien una hoguera purificadora como la que organizaban el bachiller y el cura para despejar la biblioteca de Alonso Quijano de todos aquellos libros que le habían conducido a la locura.

Insisto, por tanto, en que resulta cuando menos arriesgado ofrecer la filosofía como medicina del alma, a no ser que se acepte que conlleva el riesgo de encontrarse con más problemas al final que al principio. La filosofía no lleva consigo misma un mensaje de salvación. Sócrates era bien consciente de lo incómodo que podía resultar para mucha gente la manía de estar constantemente haciendo preguntas que cuestionaban creencias tan arraigadas como infundadas. Equiparar el ejercicio filosófico a la actividad del pez torpedo como hacía el perspicaz filósofo ateniense no parece una buena tarjeta de visita. Algo similar exponía Voltaire en un bello cuento sobre las desventuras de un Brahmin. Toda una vida dedicado al estudio no le había ayudado a resolver ninguno de los grandes problemas teóricos que le preocupaban y, aunque su vida material estaba sobradamente satisfecha, el sentido de su vida se le disolvía en un mar de dudas, mientras que una vieja pobre e ignorante que vivía frente a su casa mostraba una serenidad de ánimo propia de quien no se hace grandes preguntas porque cuenta ya con las respuestas. Eso sí, Voltaire concluye su breve relato con una consideración aparentemente irrefutable: muy poca gente, por no decir nadie, estaría dispuesta a renunciar al ejercicio de la razón para de ese modo poder ser felices o carecer de problemas. Los seres humanos no tenemos más remedio que razonar y hacernos preguntas, pues en ello se nos va la vida, aunque no logremos responder a esas preguntas que nos formulamos. Desde luego, la reflexión volteriana puede ser una buena presentación para animar a la gente a filosofar, pero no en el sentido de que por ahí va a encontrar la felicidad.

Si tenemos eso claro —y ya he comentado que lo tienen varios de los autores que se dedican a esta práctica— es posible que no se incurra en el error que mencionaba y de paso podemos igualmente evitar otro error muy frecuente en el momento actual. En una sociedad en la que, como decía al principio de este apartado, han entrado en cierta crisis las instituciones que se encargaban de proporcionar a la gente las orientaciones básicas para su propia vida, los seres humanos andan buscando tablas de salvación. Y en río revuelto por la desorientación y las dudas, medran los embaucadores que ofrecen salvación a bajo precio, o a un precio no tan bajo. Estamos en época de proliferación de las sectas y de muy variados manuales y cursos de auto-

ayuda, repletos de recetas para espíritus turbados. Basta con entrar en uno de esos puntos de venta de libros para darse cuenta de los amplios anaqueles ocupados por libros que navegan por las aguas confusas de la auto-ayuda, orientación espiritual, ritos esotéricos, cartas y tarot, o cualquier otra de las múltiples ofertas para personas desanimadas y confusas. En una tienda cercana a mi propio instituto el rótulo que enmarca la puerta de entrada expone los numerosos productos que pone a disposición de sus potenciales clientes, entre los que se encuentran manuales de autoayuda, libros de esoterismo y adivinación, angeleología y aromaterapia. En la enumeración ofrecen también filosofías, en plural y sin especificar mucho más. Un buen restaurante vegetariano de Madrid tiene en la escalera que lleva al comedor una amplia galería de fotos en las que se podían ver cuerpos astrales; reconfortados por una sana comida repleta de tofu y desprovista de carne, los clientes pueden encontrar a continuación solaz para el espíritu, comprando algunos de los textos y productos que ofrece la tienda aneja. Esta tendencia, que cuenta con numerosos seguidores, no sólo puede ser socialmente preocupante, sobre todo en la versión dura de las sectas esotéricas que ejercen un dominio total sobre la mente de personas en delicada situación personal, sino que es muy nociva para la propia práctica de la filosofía porque la confunde con lo que en realidad no es ni debe ser.

La situación no es en todo caso novedosa y en parte ya se produjo en la época en la que más aceptación social tuvo la filosofía como «medicina del alma» o como saber orientado a la consecución de la sabiduría. En los tiempos del final de la edad antigua, los ciudadanos del imperio romano podían acceder a las propuestas soteriológicas de las tradicionales religiones paganas o del naciente cristianismo que se difundía con fuerza. A su disposición estaban también algunas de las escuelas filosóficas más sugerentes, como estoicos y epicúreos. Entre medias adquirió fuerte auge el movimiento gnóstico, en el que las fronteras entre religión y filosofía, salvación y reflexión racional, esoterismo y exoterismo, estaban bastante difusas. Tanto el contexto social, como el cultural y el político eran favorables a estas corrientes en las que de forma sincrética se mezclaban elementos de pensamiento oriental, cultos religiosos e ideas centrales de la filosofía clásica griega y romana. Para hacerse una idea mejor del momento, aconsejo la lectura de la bella novela de Gore Vidal, *Juliano el Apóstata*. Sin proponer un rechazo de este tipo de corrientes de pensamiento, pues no es ese

el objetivo que se busca en estas páginas, sí debe quedar claro que no parecen promover adecuadamente ese ejercicio de la razón autónoma que debe siempre acompañar a la filosofía. El riesgo que se corre es que seamos llevados no a pensar por nosotros mismos, sino a aceptar que otros piensen por nosotros y nos ofrezcan todas las soluciones y respuestas a nuestros problemas personales.

Guardan estas observaciones una estrecha relación con otras críticas que ya se han hecho a prácticas psicoterapéuticas, en concreto al psicoanálisis. Los problemas que tenemos cada uno de nosotros son sin duda problemas irreductiblemente personales, pero no por eso podemos considerar que su origen es estrictamente personal. Determinadas prácticas sociales así como específicas relaciones sociales de producción y distribución de la riqueza, de gestión y reparto del poder, provocan en los seres humanos trastornos serios porque no atienden adecuadamente la satisfacción de las necesidades personales. Una vez detectado el malestar o el trastorno padecido por una persona en concreto, puede resultar claramente inadecuado plantear que la solución se encuentra en una terapia o asesoramiento individual. Podrá ser, a lo sumo, una condición necesaria, pero nunca será suficiente puesto que las causas sociales, políticas, económicas o culturales de los problemas que padecen los seres humanos sólo se remedian cambiando las relaciones sociales que las han generado. Lo contrario puede terminar convirtiéndose en una incitación al conformismo social y la resignación: como no hay más cera que la que arde, aceptemos la realidad existente porque siempre será posible encontrar un refugio de serenidad interior por adversas que sean esas circunstancias. Es necesario y exige elevadas dosis de coraje seguir luchando por la búsqueda del sentido incluso en el interior de un campo de exterminio, tal y como propone Víctor Frankl; pero de nada nos serviría esa búsqueda del sentido si no nos llevara igualmente a luchar contra las prácticas sociales que han provocado la existencia de los campos de exterminio.

La reflexión filosófica, entendida como proceso de concientización personal e intransferible respecto a la realidad que nos rodea y a nosotros mismos, debe llevarnos no sólo a entender el mundo en el que vivimos, sino a cambiarlo. Cierro así todo lo que vengo escribiendo a lo largo de este libro. No podemos defender la práctica de la filosofía de una manera esencialista, como si por sí misma tuviera propiedades liberadoras, casi taumatúrgicas, para los seres humanos. La filosofía, como cualquier otra práctica humana,

tiene que ser llevada adelante en contextos sociales y personales muy definidos y además se plantea igualmente objetivos específicos que pueden ser muy diversos. Que la reflexión filosófica contribuya al desarrollo personal de los seres humanos, a su crecimiento como personas críticas, creativas y cuidadosas, es algo que dependerá directamente de cómo se conciba y ejerza dicha reflexión. Ahora bien ese es un problema para el que no hay soluciones unívocas, pues cae en el ámbito de la sabiduría prudencial caracterizada precisamente porque exige de nosotros estar atentos a los parecidos y las diferencias que se dan en las situaciones en las que se desenvuelve nuestra vida. No es fácil ir más allá; ser conscientes del problema, tener claros los objetivos liberadores finales y revisar de forma permanente nuestra propia práctica es quizá todo lo que podemos hacer. Y además ofrecer algunas orientaciones que puedan servirnos de referencia para un adecuado ejercicio de la reflexión filosófica. Esa ha sido, en definitiva, la pretensión de ese libro. Ni más ni menos.

Referencias bibliográficas

Puede ser muy valioso empezar la profundización en este tema volviendo a las exposiciones sobre la filosofía antigua. Para ello son muy recomendables dos obras, una de Pierre Hadot: *Exercices spirituels et philosophie antique* (Paris, Editions Augustiniennes, 1993) y otra de Martha Nussbaum: *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística* (Barcelona, Paidós, 2003). También de Hadot es el libro: *¿Qué es la filosofía antigua?* (México, FCE, 1998). Se puede completar estas referencias con la obra de Michel Foucault: *Discurso y verdad en la Antigua Grecia* (Barcelona, Paidós, 1994). Es sin duda Marinoff quien ha logrado lanzar el producto, por decirlo en términos de mercadotecnia, con dos obras: *Más Platón y menos Prozac* y *Pregúntale a Platón: cómo la filosofía puede cambiar tu vida*, las dos publicadas por Ediciones B en Barcelona. Marinof es uno de los directores de la American Philosophical Practitioners Association, cuya página web es muy aconsejable: *http://www.appa.edu/.* En España está haciendo una buena labor Mónica Cavallé, en primer lugar con su libro: *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia* (Madrid, Oberón, 2002), pero también desde la Asociación Española para la Práctica y el Asesoramiento Filosóficos (ASEPRAF), con otra página recomendable:

http://www.gksdesign.com/asepraf. Podemos considerar casi como un precursor de este enfoque en España a Luis Cencillo, quien recientemente ha publicado un libro específico sobre la cuestión: *Cómo Platón se vuelve terapeuta* (Madrid, Syntagma Ediciones, 2002). Muy interesante es también el grupo ETOR, de Sevilla, con una página web: *http://www.grupoetor.org/*, una revista *ETOR*, y un buen libro escrito por uno de sus miembros, José Barrientos Rastrojo: *Introducción al asesoramiento y a la orientación filosófica. De la discusión a la comprensión,* (Sevilla, Ediciones X-XI, 2004). En el *blog* de uno de sus miembros, a quien he citado, se pueden encontrar buenas ideas y actualizada información: *www.blogia.com /filosofiapractica*. En alemán se puede leer la obra clásica de Leonard Nelson: *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode,* Band I des: *Gesammelte Schriften in Neuen Bäden* (Hamburg, Felix Meiner Verlag, 1970); existe una edición parcial en inglés: *Socratic Method and Critical Philosophy*, (Dover Publication, 1965) y se pueden encontrar parte de sus textos en *http://www.friesian.com/nelson.htm*. También tiene gran interés el trabajo de Michel Tozzi: *Apprendre à philosopher: un droit. Des démarches pour tous* (Lyon, Chronique du Social, 2004) pues sus reflexiones sirven para establecer un puente muy fructífero entre lo que está ocurriendo en el espacio público, con el crecimiento de los cafés filosóficos y otras actividades, y lo que se puede hacer en el aula. Junto con Oscar Brenifier, de quien ya he mencionado algún libro, y del que se puede consultar su buena página web, *http://alcofrib. club.fr/index.htm*; él, y otros muchos autores, están renovando seriamente el panorama de la práctica filosófica en Francia. Se puede consultar su revista *L'Agora* en *http://www. crdp-montpellier.fr/ressources/agora /index.html.*

6.3. Las nuevas tecnologías y la práctica de la filosofía

Es un lugar común en la filosofía de la educación comentar que las aulas son uno de los espacios que menos ha cambiado en los últimos siglos. Si entramos en un aula del siglo XVI, por ejemplo la famosa aula de Fray Luis de León en Salamanca, la disposición es sustancialmente la misma: un lugar preferente para el profesor que mira a una serie de bancos alineados en los que se sientan los alumnos. No voy a entrar en ponderar la veracidad y alcance de esta afirmación, que considero de todos modos algo exagerada,

pero sí conviene tener en cuenta los últimos avances tecnológicos puesto que todo apunta a que van a tener un impacto notable en educación y en gran parte lo están teniendo ya. El grado de alfabetización tecnológica que muestre el profesorado va a tener repercusiones favorables en su desarrollo profesional y en la forma de impartir las clases. Contraponer el uso de las nuevas tecnologías a un enfoque más interpersonal de la relación pedagógica no tiene mucho sentido, puesto que se presentan más bien como instrumentos, si bien pueden tener al final importantes consecuencias en la forma de concebir el papel del profesorado. Por otra parte, tras décadas de reflexión sobre la tecnología y la sociedad tecnológica, bien se puede mantener que la tecnología no es ni buena ni mala, pero tampoco es neutral. Es decir, forma parte de una determinada sociedad y en ella se manifiestan las complejas relaciones sociales y las luchas entre grupos con intereses divergentes. Esto determina no sólo qué tecnologías se desarrollan sino también cómo se produce ese desarrollo y cuál es el producto final.

Paso a exponer brevemente algunos de los ámbitos en el que la presencia de nuevas tecnologías asociadas con la educación tiene ya de hecho un impacto importante que con toda probabilidad se incrementará en el futuro. Voy a centrarme más en aquellas que tienen que ver con los ordenadores y con internet, sin negar que existen otras posibilidades, como puede ser todo lo relacionado con la grabación en CD vídeo y su reproducción. Y cuento siempre con un supuesto de partida: ninguna tecnología será pedagógicamente relevante si no va insertada en un proyecto educativo coherente, esto es, si no sabemos exactamente por qué y para qué la utilizamos. Y tampoco será relevante si no tenemos en cuenta que con gran frecuencia el medio es el mensaje y cada medio tiene su lógica propia. No es infrecuente observar a profesores que utilizan una tecnología nueva, como puede ser el vídeo o la pizarra digital interactiva, pero la emplean guiados por códigos que se toman prestados de recursos didácticos anteriores o diferentes, con lo que se desaprovechan las posibilidades educativas que dicho recurso podría tener.

El caso de la pizarra digital merece quizá una consideración aparte. En efecto, es un instrumento didáctico potente que en gran parte no hace sino aplicar las nuevas tecnologías a un procedimiento interactivo muy valioso que cuenta con una gran antigüedad y un sólido prestigio, la pizarra tradicional. Esta era una elemento muy valioso para interactuar con el

alumnado e ir ajustando la explicación al ritmo de comprensión del alumnado, al mismo tiempo que los alumnos podía acceder a la pizarra para participar en el proceso de aprendizaje. Pues bien, con la pizarra digital interactiva se consigue lo mismo, pero mucho mejor sobre todo si los alumnos disponen de su propia pizarra portátil. En este último caso, la pizarra puede convertirse de hecho en un escenario de un verdadero aprendizaje relevante y cooperativo.

Los programas básicos

Alguna persona comentaba irónicamente que la penúltima reforma educativa española nunca hubiera sido posible en un mundo sin ordenadores y no le faltaba razón. Efectivamente, es una reforma en la que al profesorado y a los centros educativos se les exige elaborar programaciones anuales de sus asignaturas, con permanentes concreciones curriculares y adaptaciones teniendo en cuenta el número de alumnos. Además se pide que se presenten memorias justificativas del trabajo realizado. Si yo tuviera que hacer todo eso con mi antigua máquina de escribir, a pesar de que era eléctrica, me vería simplemente desbordado, al margen de que el producto final no tendría la calidad de elaboración y presentación que consigo ahora con los paquetes de programas básicos para trabajar con el ordenador. Se mejora esta calidad, pero además se simplifica enormemente el trabajo. No tengo que volver a escribir una programación cada año, pues me basta partir del documento del año anterior e introducir las modificaciones exigidas por los cambios que se van produciendo cada curso académico en el alumnado y en el centro, y en mí mismo. El disco duro de mi ordenador almacena toda esa información a la que puedo acceder en cualquier momento, procurando eso sí tener siempre copias en otros lugares para garantizar que nunca se pierde el trabajo.

Si sigo centrado en los procesadores de texto que casi todo el mundo maneja ya, me doy cuenta de lo que ha facilitado mi trabajo como profesor. A lo largo del año voy preparando actividades para provocar el aprendizaje de mis alumnos, actividades diversas que incluyen textos que hay que comentar, ejercicios, problemas o dilemas que hay que resolver, cuestionarios que es necesario contestar… Una vez más gano en flexibilidad y rapidez, puesto que puedo ir introduciendo modificaciones cada año sin que eso exija un esfuerzo desmesurado de mi parte. Comienzo, por ejemplo, con un guión básico para

visitar un museo, un periódico o hacer una salida de convivencia a la montaña. Partiendo de dicho guión y teniendo muy presentes qué tipo de alumnos tengo este año concreto, introduzco cuantas modificaciones considero pertinentes; imprimo posteriormente el guión y se lo entrego a mis alumnos. Puedo incluso, como es de imaginar, ir aportando materiales diversos de tal modo que el alumnado disponga de un repertorio de consultas que completa e incluso puede sustituir al tradicional libro de texto.

Una ayuda inapreciable me la proporcionan los otros programas habituales en un paquete de trabajo para oficina. Las hojas de cálculo son decisivas para la evaluación y calificación del alumnado. Puedo elaborar las listas y las plantillas de corrección de las diferentes pruebas utilizadas para evaluar el proceso de aprendizaje, e ir introduciendo las anotaciones oportunas, de tal modo que al final llevo un registro fiable de lo que va ocurriendo en el aula que evita posibles sesgos en la calificación debidos a filias y fobias encubiertas. Si aplico las fórmulas de cálculo correspondientes, es más fácil hallar las medias exigidas para las calificaciones, aunque luego pueda utilizar esa media exacta sólo como un criterio o marco de referencia introduciendo otras consideraciones que aquilaten mejor la calificación final. Además, si poseo algunos conocimientos de estadística, podré igualmente realizar algunas indagaciones orientadoras sobre lo que ocurre en el aula. A veces es importante medir la mejora en la realización de ejercicios, los gráficos en los que se ve con claridad la distribución del rendimiento y del nivel del alumnado, y otras posibilidades interesantes.

Cerrando el conjunto de recursos que nos aportan estos programas para el trabajo de preparación y seguimiento de las clases, tenemos que valorar igualmente las bases de datos. Bien estructuradas pueden convertirse en otra ayuda valiosa para el seguimiento individualizado del alumnado; quienes han manejado los programas parecidos que se utilizan en un centro educativo para poner faltas, incidencias y calificaciones, habrán podido comprobar hasta qué punto facilitan el trabajo y garantizan que en un momento determinado podemos obtener información sobre la vida académica de un alumno concreto o de un grupo de alumnos. Las bases de datos pueden ser igualmente muy útiles para archivar información, textos, actividades, que posteriormente podremos manejar con los alumnos. Si los campos para buscar la información que necesitamos están bien definidos, en un momento podremos recuperar diversidad de materiales que luego llevaremos al aula. Es

cierto que todo eso exige algo de trabajo, bastante constancia y mucho orden, pero termina compensando y al cabo de un tiempo tenemos una batería de recursos realmente importante y, lo que es más útil, a la que podemos acceder con facilidad.

Hay un último programa que nos permite dar un paso más e iniciar la aplicación de los ordenadores en el aula, no sólo en el trabajo previo de «intendencia» educativa. Todo el mundo sabe lo que puede ayudar una buena presentación de un tema realizada con un programa como Power Point. Apoyarse en imágenes y sonido es eficaz en una sociedad dominada por la imagen, aprovechando además este tipo de actividades y presentaciones para que aprendan a leer las imágenes, algo que no hacen con la seriedad debida en la educación formal. En este caso, al igual que en todos aquellos en los que empleamos nuevas tecnologías, lo importante es, como ya he mencionado, que su uso no se haga con pautas de trabajo copiadas de las que empleamos cuando no utilizamos este tipo de recursos didácticos.

Para todo lo anterior, la oferta en estos momentos es muy elevada, podríamos decir incluso que casi es excesiva, un rasgo de las nuevas tecnologías al que volveré más adelante cuando reflexionemos sobre internet como fuente de información. Me he limitado ha señalar las grandes posibilidades que ofrecen los programas estándar del mercado, pero hay desarrollos muy diversos destinados directamente al profesorado. Una parte de estos programas son de libre acceso en internet y se pueden descargar sin problemas. Otra parte es ofertada por las empresas dedicadas expresamente a generar tecnología educativa, y aquí los precios y las posibilidades son muy diversos. Está claro que es una oferta que debemos revisar para encontrar nuevos materiales que nos ayuden en la tarea educativa. La generalización en el uso de los cañones de proyección y los reproductores de CD y DVD ha puesto a nuestro alcance muchas posibilidades que hasta el momento no parecían aplicables al aula. Lo mismo se puede decir de la existencia ya bastante generalizada de aulas en las que contamos con suficientes ordenadores para poder hacer un trabajo conjunto utilizando las nuevas tecnologías. Como no podía ser menos, es un terreno en el que se están abriendo preocupantes perspectivas de incrementar la mercantilización de la educación, generando un potente negocio en el que se invierte mucho dinero; pero también es un ámbito en el que aparecen desarrollos de innovación educativa muy sugerentes, abiertos a todo el mundo y con voluntad de

potenciar una educación crítica y emancipadora. No se trata de una dicotomía maniquea, sino de dos enfoques que conviene tener muy en cuenta.

El caso es que si alguien accede a alguna de las páginas en las que se proporcionan recursos informáticos para la enseñanza, se verá fácilmente sorprendido con la variedad de ofertas de este tipo de programas que ayudan a gestionar la labor profesional, elaborar y corregir exámenes o diseñar actividades sugerentes para el alumnado. Basta, por poner solo algún ejemplo, con explorar páginas como *http://www. educared.net/asp/global/portada.asp* , coordinada por Telefónica, o la página gestionada por una fundación colombiana *http://www.eduteka.org/*, la de la editorial Santillana *http://www.indexnet.santillana.es/scripts/indexnet/s01.asp* o las buenas propuestas que aparecen en la página web del MEC, *http://www.cnice.mecd.es/recursos/index.html.* El profesorado de Filosofía también se ha sumado a la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y ofrece ya recursos muy sugerentes. Dos son las páginas que pueden ayudarnos a iniciar una exploración por este abanico de recursos desde la perspectiva filosófica, la que llevan Miguel Santaolalla Tovar y Daniel Primo Gorgoso, *http://www. boulesis. com/index.php* y la que coordina Rafael Robles, *http://www.rafae lrobles.com/tic.htm.*

La realización de actividades TIC

Tenemos, por tanto, una exigencia específica de incorporar las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) en el aula. Eso se puede hacer desde diversas perspectivas. Una de ellas es la tradicional de plantear una enseñanza asistida por ordenador. Otra es la que consiste en garantizar que el alumno se familiarice con el uso de los ordenadores en todos los sentidos y se convierta en usuario y productor. Reproducimos aquí el enfoque ya planteado en un capítulo anterior acerca de la transmisión, uso y producción de conocimiento como posibles funciones del aprendizaje y la educación. Sea lo que sea lo que vayamos a hacer, debe estar orientado, como vengo diciendo desde el principio, por el sentido que estamos dando a la enseñanza de la filosofía, en nuestro caso el de fomentar en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismos de manera crítica, creativa y solidaria, y todo ello realizado gracias a la reflexión sobre los grandes temas que han centrado la atención de la tradición filosófica. Se trata, por tanto, de realizar un uso

crítico de las nuevas tecnologías, para lo cual sirven muy bien los criterios ofrecidos por el proyecto *Look Sharp* del Ithaca College, del que existe una versión abreviada en español en *http://www.eduteka.org/DocePrincipiosBasicos.php*. Estos doce principios, que transcribo literalmente sin incluir las aclaraciones que se dan de cada uno de ellos, son:

1. Utilice los medios para desarrollar observación en general, pensamiento crítico, realizar análisis, asumir diferentes perspectivas o puntos de vista y fomentar habilidades de producción.
2. Utilice los medios para estimular el interés sobre un tema nuevo.
3. Identifique formas en las cuales, por conducto de los medios, los estudiantes pueden estar ya familiarizados con un tema.
4. Utilice los medios como una herramienta pedagógica estándar.
5. Identifique creencias erróneas sobre un tema, fomentadas o promovidas por contenidos de los medios.
6. Desarrolle conciencia sobre problemas de credibilidad y de prejuicios en los medios.
7. Compare las formas como diferentes medios presentan información acerca de un tema.
8. Analice el efecto que sobre un tema particular han tenido históricamente y/o a en diferentes culturas, medios específicos.
9. Utilice los medios para desarrollar y practicar habilidades específicas que hacen parte del currículo.
10. Utilice los medios para que los estudiantes expresen sus opiniones y para que demuestren o expliquen su comprensión del mundo.
11. Haga uso de los medios como herramienta de evaluación.
12. Utilice los medios para conectar a los estudiantes con la comunidad y trabaje para lograr un cambio positivo.

Existe en primer lugar la posibilidad de utilizar las tecnologías para favorecer el aprendizaje. Este es un recurso muy valioso en algunos ámbitos, como puede ser el aprendizaje del razonamiento y la resolución de problemas o el de la lectura y comentario de textos. No existe, al menos que yo sepa, material específico para el comentario de textos filosóficos, pero existen aportaciones muy provechosas en lo anterior. Los programas para aprender a razonar tienen una tradición más larga con aportaciones excelentes; uno de

los que ha tenido más difusión y aplicación, el Logowriter (*http://mondragon.angeltowns.net/paradiso/*), pero también hay otros trabajos realizados por profesorado de filosofía para el aprendizaje de la lógica, como puede ser Aprende Lógica, premiado por el MEC, (*http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/mem2003/logica/*).
Aunque desgraciadamente está sólo en inglés, *Athena* es un programa educativo encaminado a mejorar la capacidad de argumentación, lo que en este libro he llamado la disertación: *http://www.athena-soft.org/index.htm*. Insisto en que estos son solo algunos ejemplos de un repertorio que está en constante evolución. Aunque no es un rasgo riguroso, en general todos estos programas están elaborados siguiendo dos principios educativos básicos: ensayo y error que considera que el propio alumno es responsable para ir graduando su progreso en el conocimiento; enfoque constructivista del aprendizaje, que exige del alumnado un aprendizaje significativo. Muy valiosa es la aportación de un programa educativo para la elaboración de módulos de aprendizaje, el Moodle que, como se define en su presentación, «es un paquete de software para la creación de cursos y sitios web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista.» (*http://moodle.org/doc/*). Hay otros programas en el mismo sentido, como Hot Potatoes (*http://platea.pntic.mec.es/~iali /CN/Hot_Potatoes/intro.htm*) o el Clic (*http://clic.xtec.net/es/index.htm*). Insisto en que el horizonte de posibilidades que se abren con estos medios es muy notable.

Otro enfoque es el que invita a los alumnos a realizar tareas de aprendizaje, individuales o en grupo, en las que el uso de internet es imprescindible, pues es en la red donde van a encontrar la información que requieren para ir resolviendo las tareas que se les asignan. Aceptando los principios de aprendizaje crítico y cooperativo en los que toda mi propuesta de actividad filosófica se basa en última instancia, las propuestas de trabajo como las que suelen denominarse actividades TIC, están pensadas para que el alumnado pueda realizar en grupo o individualmente un trabajo específico sobre el tema que estemos trabajando en el aula. En cierto sentido no deja de ser un trabajo del tipo de los que habitualmente ponemos a los alumnos en el aula, sólo que en este caso incluimos referencias que deben consultar en la red de internet. El trabajo puede durar un período de clase o varios. Un paso más dan las

llamadas *cazas del tesoro*. Poseen una estructura básica determinada en la que hay una introducción, donde aparecen unas preguntas de comprensión, cuyas respuestas se encuentran en las páginas web enlazadas y termina con una gran pregunta de reflexión cuya respuesta no se encuentra en ninguna de las páginas enlazadas.

El siguiente paso es utilizar una actividad de búsqueda a través de la red que supone un grado más de elaboración y cuenta con un diseño más estructurado de tal modo que facilita el autoaprendizaje del alumnado. Se las llama con el nombre inglés de WebQuest. Su estructura consta de una introducción una serie de tareas complejas que deben ser realizadas de forma individual o en grupo, un conjunto de enlaces en la red a los que el alumnado puede acudir para encontrar la información que necesita para realizar el trabajo. La actividad termina con una evaluación en la que se especifican los criterios que deben ser tenidos en cuenta para calificarla. Las indicaciones para elaborar este tipo de actividades, más las que mencionaba en el párrafo anterior, las podemos encontrar en *http://www.phpwebquest.org/*, a lo que se pueden añadir las numerosas sugerencias incluidas en la página de Francisco Muñoz de la Peña Castrillo, *http://www.aula21.net/*

Internet se convierte de este modo en una fuente inagotable de recursos para el alumnado y el profesorado. De hecho, uno de los primeros problemas que debemos abordar en filosofía es la elaboración de criterios que permitan distinguir cuáles de esas informaciones son relevantes, en el sentido de fuentes válidas y fiables. No es en absoluto un tema que podamos dar por zanjado, pero es necesario plantearlo con nuestros alumnos para que sepan diferenciar todo aquello que es valioso de lo que no lo es. En este sentido son importantes cuestiones como la fecha de las actualizaciones de la página que se consulta, la institución que está detrás de la misma y la autoridad que pueda tener sobre la materia… Todo ello para aclarar hasta qué punto la página que estamos consultando es objetiva, asunto que se complica enormemente cuando trabajamos con páginas informativas de medios de comunicación o gubernamentales. Como digo, el tema no puede quedar cerrado, pues tampoco lo está en la tradición filosófica occidental, pero es algo sobre lo que el alumnado tiene que reflexionar. Junto a la búsqueda de la objetividad, es igualmente imprescindible recordar que precisamente esos criterios son los que nos pueden ayudar a seleccionar algunas de las páginas. Si utilizo un buscador como Google y pongo las palabras *internet educativa*,

salen más de 2.000.000 de páginas, algo que desborda completamente mi capacidad de consulta. Tenemos que seleccionar con sentido entre las primeras, y algunos autores ya señalan el sesgo que pueden provocar los buscadores al seleccionar en primer lugar algunas páginas, que son las que al final todos consultamos. La cantidad de información que podemos manejar se ha disparado exponencialmente y hay que ofrecer herramientas para que tanto mensaje no se convierta en puro y simple ruido.

Un segundo problema que plantea el uso de internet es el de la autoría de los trabajos que los alumnos y los profesores pueden presentar recurriendo a la red como fuente de información. En un primer nivel, estamos hablando de cuestiones de plagio puro y simple, esto es, de presentar como propios trabajos que no son nuestros. La existencia de páginas como *el rincón del vago* y la gran dificultad que plantea para el profesorado encontrar las fuentes de información utilizadas por el alumnado resaltan la importancia del asunto. En cierto sentido, este no es un problema introducido por el uso de la red sino que es algo que ha existido siempre en la educación y también en la vida intelectual. Los casos de apropiación del trabajo creativo ajeno han abundado en la historia de la humanidad del mismo modo que son frecuentes los trabajos que no van más allá de una burda acumulación de ideas robadas. La única diferencia es que el uso de internet ha potenciado esta posibilidad al multiplicar las fuentes de información y complicar el seguimiento de los mismas. Dado que el sistema educativo, como ya dije, no sólo procura potenciar el aprendizaje sino que está vinculado a la evaluación acreditativa, tan importante para la promoción social, la tentación de atribuirse méritos ajenos crece porque las calificaciones tienen consecuencias no despreciables en la vida personal.

Poco podemos decir sobre el tema anterior que ya no se haya dicho. Luchar contra el plagio siempre fue un objetivo irrenunciable en todos los ámbitos. Lo importante es procurar que el alumno, partiendo de esas fuentes que utiliza para informarse y recabar datos e ideas, sea capaz de elaborar con todo ese material su propia e irrepetible perspectiva sobre el tema que está trabajando. En todo caso, la frontera entre el simple plagio y la elaboración personal es con frecuencia delicada. Creo que fue Picaso quien dijo en una ocasión que él no copiaba a otros pintores, simplemente les robaba las ideas. Con un lenguaje provocador llamaba la atención sobre el quid de la cuestión. Todos nos inspiramos en las ideas de otras personas porque nadie empieza de

cero; la diferencia está cuando se consigue que nuestra versión sea el resultado de una sosegada y reflexiva elaboración personal. Desde luego hay que enseñar a hacerlo, lo cual no es siempre sencillo. Eso nos exige centrar la atención en el proceso de elaboración de un trabajo, en los pasos que hay que ir dando y en lo que conviene hacer para que las diferentes piezas reunidas encajen de tal modo que sean expresión de la personal perspectiva del autor. Al mismo tiempo, si nos centramos en el proceso, si acompañamos y seguimos a nuestros alumnos en el camino recorrido para llegar hasta el resultado final, las posibilidades de que este sea un simple plagio disminuyen drásticamente. En última instancia, con frecuencia basta con reproducir una frase de un trabajo presentado por un alumno en el buscador de Google para que a continuación aparezca la fuente de la que ha sido copiado, en el caso de que se haya producido la copia. Al mismo tiempo, no debemos olvidar toda la interesante reflexión que se está haciendo en estos momentos sobre los hipertextos, posibilitados precisamente por la presencia de una nueva cultura que algunos llaman cibercultura. No puedo seguir por aquí, pero el tema merece una reflexión sosegada.

Internet y la comunidad de investigación virtual

Una última y breve consideración nos merece la aportación de las nuevas tecnologías a la constitución de una comunidad de investigación. A nadie se le debe escapar que internet dio sus primeros pasos como red de comunicación entre universidades para potenciar lo que desde siempre ha constituido una de las señas de identidad de la comunidad de personas dedicadas a la investigación: la libre circulación de las ideas y el intercambio de hallazgos y puntos de vista para potenciar de ese modo la propia reflexión y avanzar conjuntamente en el camino de la búsqueda de la verdad. Centrados en la tradición occidental, así fue en la Grecia Clásica, en el mundo helenístico, las universidades medievales o en la ciencia moderna. Quienes tenemos alguna familiaridad con la red sabemos perfectamente que ésta ha potenciado de forma muy eficaz la comunicación entre las personas, lo que ya está dando sus frutos y todavía dará más. Casi todos estamos en alguna lista de correo o algún foro de discusión en los que podemos compartir ideas y contrastar los argumentos con personas situadas en lugares muy distantes. Y el libre acceso a la información está a punto de dar un salto

cualitativo; baste un ejemplo que sin duda va a tener consecuencias: el repertorio de revistas electrónicas de libre acceso en la red *http://www.doaj.org/*. Si nos centramos en la enseñanza de la filosofía, hay ya muchas aportaciones a las que podemos acceder libremente, como la de Catoblepas (*http://www.nodulo.org/ec/2005/n039.htm*), la preparada por filósofos franceses (*http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/index.html*), la que se elabora en la Universidad de Viterbo (*http://www.viterbo.edu/campnews/camppub/analytic/*) o, por cerrar una enumeración que podría ser demasiado larga, la revista internacional de filosofía para niños (*http://www.filoeduc.org/childphilo/*). El Centro de Filosofía para Niños de Valencia coordina igualmente una revista que es muy interesante: *http://www.fpncomval.com/*.

Desde luego, teniendo en cuenta que estamos hablando fundamentalmente de la educación formal, en este caso el lugar preferente para desarrollar la comunidad de investigación es la propia aula, por lo que no parece tener sentido pretender continuar la misma comunidad de investigación fuera de horas de clase, aunque no hay que descartarlo del todo. No obstante hay otras posibilidades muy sugerentes para ampliar el marco de dicha comunidad y consolidar todavía más la tendencia del alumnado a la configuración de un pensamiento propio, crítico y creativo, pero al mismo tiempo dialogante y cooperativo. Una de ellas no hace más que continuar lo que mencionaba en el párrafo anterior. Se trata de utilizar las posibilidades de la red para establecer una comunidad más amplia de investigación con alumnos de otras zonas del país o de otros países. El procedimiento no es complicado; basta con llegar a un acuerdo como puede ser centrarnos en la discusión de la película Matrix y, tras el trabajo realizado en la propia clase, se inicia una discusión en un foro de internet en la que participan los alumnos de los diferentes países. Es cierto que tiene algunas limitaciones temporales, pero compensan con creces las ventajas obtenidas, en especial la amplitud de miras que se adquiere cuando una persona sabe que su interlocutor está a miles de kilómetros de distancia.

Otra posibilidad igualmente sugerente es abrir un foro de discusión y participación sobre la vida académica en el centro. El alumnado, que habitualmente parece remiso a expresar públicamente sus opiniones sobre la vida del centro y las cuestiones pedagógicas, ve una posibilidad de hacerlo con mayor libertad. El riesgo evidente es que empiecen a escribir opiniones

poco respetuosas, algo que por cierto ha acompañado siempre a la libertad de expresión. La ventaja innegable es que, admitiendo lo que tienen de valoración crítica y de aportación de nuevas ideas, suponen un soplo de aire fresco en las relaciones pedagógicas y ponen a disposición del alumnado y del profesorado nuevos enfoques para mejorar su trabajo.

Por último, la aparición de los *blog*, mejor llamados en español bitácoras, y su gran difusión en la actualidad permiten enriquecer los diarios personales de los que hablé en el momento de exponer diferentes posibilidades de evaluación. En este caso no me interesa tanto destacar la posibilidad de elaborar una bitácora personal del profesor o del alumno, aunque eso sin duda es valioso y tan sólo añade a un clásico diario personal las posibilidades de acceso y difusión que ofrece la red. Me interesa más todavía señalar lo que puede aportar al progreso de la comunidad de investigación la realización de una bitácora interactiva en el que participan cuantos alumnos quieren darse de alta. Esto sí que puede convertirse en un complemento ideal de la comunidad de investigación en el aula, reforzando los procesos que en ésta estamos intentando generar. Para iniciarse en este mundo de las bitácoras pueden valer algunas de las páginas citadas anteriormente, como la de Aula21, pero quizá sea más interesante utilizar la WebQuest en la que se explica muy bien cómo crear un bitácora o cuaderno de bitácora: *http://www.xtec.es/%7Ejqueralt/wq/*.

Cierro aquí ya mis reflexiones sobre las posibilidades ofrecidas por la red para la actividad filosófica. En cierto sentido, todo esto podría estar de más porque de algún modo tiene que integrarse fluidamente en todas las sugerencias expuestas a lo largo del libro. No obstante, la novedad de estos recursos y su dinamismo innovador aconsejaban hacer una exposición diferenciada cuyo objetivo fundamental es abrir expectativas y posibilidades de trabajo.

Índice

INTRODUCCIÓN

I. LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Educación frente a escolarización

Exigencia general
Educación en sentido amplio
Transmisión e innovación
Los ámbitos de la educación
Escolarización
Referencias bibliográficas

1.2. Selección y legitimación frente a democratización

Planteamiento general
Escolarización obligatoria
Supuestos filosóficos
Legitimación y reproducción
Referencias bibliográficas

II. EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

2.1. Rasgos generales del aprendizaje

Algunas reflexiones previas sobre el aprendizaje
Modelos de aprendizaje

Los límites del aprendizaje
Referencias bibliográficas

2.2. La condición docente

La condición docente
La carrera docente
La ética del profesorado
Referencias bibliográficas

2.3. El diseño de una unidad didáctica

La lucha por el currículo
El proyecto curricular
La unidad didáctica
Referencias bibliográficas

III. ENSEÑAR FILOSOFÍA, ENSEÑAR A FILOSOFAR

3.1. Contenidos frente a procedimientos

Contenidos y procesos
Enseñar filosofía versus enseñar a filosofar
Referencias bibliográficas

3.2. La filosofía en su contexto específico

Algunos reduccionismos profundamente arraigados
La actividad filosófica
Referencias bibliográficas

IV. LOS RASGOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

4.1. La enseñanza de la filosofía: una historia y una tradición

Referencias bibliográficas

4.2. La investigación filosófica

La curiosidad y el asombro

Personas razonables
La comunidad de investigación
Los temas abordados por la filosofía
Referencias bibliográficas

4.3. La enseñanza de la historia de la filosofía

Algunas consideraciones problemáticas
La historia de la filosofía como historia de las ideas
Aspectos diferenciadores de la historia de las ideas
Referencias bibliográficas

4.4. La enseñanza de la ética

La educación moral de las personas
Una asignatura de ética
Referencias bibliográficas

V. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

5.1. Evaluar y calificar

Evaluar
Las calificaciones
Referencias bibliográficas

5.2. La disertación

La disertación filosófica
Descripción de la prueba
Referencias bibliográficas

5.3. El comentario de texto

Leer
El comentario de textos
Referencias bibliográficas

5.4. Otros instrumentos de evaluación

La participación en la comunidad de investigación

El diario filosófico
El aprendizaje cooperativo
Referencias bibliográficas

VI. OTRAS DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

6.1. Filosofía desde los 3 a los 80 años

El origen de una propuesta innovadora
El diseño del proyecto
Los principios fundamentales del proyecto de filosofía para niños
Referencias bibliográficas

6.2. Filosofía práctica y asesoramiento filosófico

Una práctica diversa
Algunas reflexiones escépticas
Referencias bibliográficas

6.3. Las nuevas tecnologías y la práctica de la filosofía

Los programas básicos
La realización de actividades TIC
Internet y la comunidad de investigación virtual